

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Збірник наукових праць

Виходить два рази на рік

Вип. 1 (9), 2017

Суми – 2017

УДК 37.016:7](082)
ББК 74.268.5я43
А 43

*Затверджено МОН України як наукове фахове видання з педагогічних наук
(Наказ № 1328 від 21.12.2015)*

Редакційна колегія:

*Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор)
(Україна);
Анна Валюга – доктор хабілітований (Польща);
Н. П. Гуральник – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Анна Єремус-Левандовська – доктор хабілітований, професор (Польща);
О. К. Зав'ялова – доктор мистецтвознавства, професор (Україна);
Мірослав Кісель – доктор хабілітований (Польща);
Т. П. Королева – кандидат педагогічних наук, доцент (Білорусь);
Н. Є. Миропольська – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Анетта Пастернак – доктор хабілітований (Польща);
О. Є. Реброва – доктор педагогічних наук, професор (Україна).
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Н. А. Сегеда – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Н. Є. Татаринцева – доктор педагогічних наук, доцент (Росія);
Г. Г. Філіпчук – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Ярослав Хаціньський – доктор музикології (Польща);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар)
(Україна)*

Актуальні питання мистецької освіти та виховання : науковий

А 43 журнал : вип. 1 (9) / гол. ред. Ніколаї Г. Ю. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2017.
– 246 с.

Current issues of art education : science journal : vol. 1 (9) / ed. by
H. Nikolai. – Sumy : PPE Tsoma S.P., 2017. – 246 p.

ISBN 978-617-7487-18-9

У збірнику наукових праць відображено результати актуальних досліджень мистецької освіти в історичній ретроспективі, національного та міжнародного вимірів розвитку хореографічної освіти, проблем формування фахової компетентності майбутніх учителів музики, творчого розвитку особистості засобами мистецтва.

**УДК 37.016:7](082)
ББК 74.268.5я43**

ISBN 978-617-7487-18-9

© ФОП Цьома С.П., 2017

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017

РОЗДІЛ І. ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА: НАЦІОНАЛЬНИЙ І МІЖНАРОДНИЙ ВИМІРИ РОЗВИТКУ

УДК 793.3(477):821.161.2.0:7.04 Шевченко

Л. М. Андросук

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ХОРЕОГРАФІЧНЕ ВІДТВОРЕННЯ ОБРАЗУ УКРАЇНИ (З ДОСВІДУ РОБОТИ З ТВОРЧИМ СТУДЕНТСЬКИМ КОЛЕКТИВОМ)

Звернення до кращих творів мистецтва в процесі постановки хореографічної композиції для студентського танцювального колективу сприяє формуванню вчителя хореографії нового покоління. Збереження культурних традицій попередніх поколінь та створення нових хореографічних творів відповідно до викликів сьогодення сприяють підготовці високоосвіченого творчого вчителя.

Концепція архетипу має витоки з аналітичної психології К. Юнга. Архетипами Юнг називає деякі вроджені психічні структури, які породжують суспільно значиму символіку снів, міфів, казок та ін. Архетип жінки як ознака національної ідентичності займає провідне місце в творчості Тараса Шевченка. Архетип України-Матері в поезії Т. Шевченка утворюють архетип земної Жінки-Богині (природні і людські образи-символи), архетип небесної Богині-Матері (Вселенські образи-символи), які об'єднуються особистісними образами-символами (думи, частка, журба, мука, воля).

Архетип у новому розумінні стає провідною зіркою для людства. Танці як міжнародна мова тіла є одним із найкращих засобів створення символічного образу архетипу. Створення образу України засобами сучасного хореографічного мистецтва на основі архетипу жінки у творчості Тараса Шевченка в статті продемонстровано на прикладі хореографічної композиції «Туга за Україною», яка є авторським хореографічним твором керівника народного аматорського ансамблю сучасного танцю «Візаві», кандидата педагогічних наук, доцента, завідувача кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини Андросук Людмили Михайлівни. Опис твору дозволяє простежити композиційну концепцію створення танцю відповідно до творчого задуму балетмейстера.

Ключові слова: архетип, Тарас Шевченко, архетип жінки, Україна, хореографічний твір, образи-символи, Україна-Мати, хореографічно-педагогічна освіта, творчий колектив.

Постановка проблеми. Процесс модернизации высшего хореографически-педагогического образования определяется прежде всего необходимостью поиска новых форм творческой самореализации будущих учителей хореографии в аудиторной и внеаудиторной работе. Обращение к лучшим произведениям искусства в процессе работы над созданием хореографической композиции для студенческого творческого коллектива способствует формированию учителя хореографии нового поколения, ведь сохранение культурных традиций предыдущих поколений и создание новых хореографических произведений в соответствии с вызовами времени способствуют подготовке высокообразованного креативного учителя.

Ряд исследований в современной педагогике посвящены подготовке учителя художественных дисциплин (В. Орлов, Ю. Ростовская, Т. Смирнова, А. Таранцева, А. Хижна и др.), аспектам формирования творческой индивидуальности будущего педагога-художника (А. Отыч, О. Олексюк, А. Реброва, О. Рудницкая и др.)

При всем внимании ученых к проблеме подготовки будущего учителя художественных дисциплин остается недостаточно исследованной проблема использования опыта работы с творческим коллективом в системе хореографически-педагогического образования.

Цель исследования – рассмотреть архетип женщины в творчестве писателя Тараса Шевченко как основу для создания образа Украины в хореографической композиции «Тоска по Украине» на опыте творческой работы со студенческим коллективом в системе хореографически-педагогического образования Украины (ансамбль современного танца «Визави» Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тычины, художественный руководитель коллектива и постановщик – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой хореографии и художественной культуры Людмила Андрущук).

Изложение основного материала. Концепция архетипа имеет истоки из аналитической психологии К. Юнга. Архетипами К. Юнг называет некоторые врожденные психические структуры, которые порождают общественно значимую символику снов, мифов, сказок и др. Это сложные состояния сознания, которые передаются по наследству и воспроизводят глубинные мифологические символы, среди которых символ Матери (т. е. Женщины) [7]. Архетип является формой без собственного содержания.

А. Наговицын утверждает, что в картине мифологического создания мира Великая мать играет главенствующую роль у многих народов с древних времен. Среди таких Богинь:

– танцующая богиня создательница мира (верование кагаба (южноамериканской народности);

- Великая мать в бурятском мифе (мать-божество зародилась у основания золотой ивы, сотворила кита и водрузила на его спину землю);
- мать Эйгана (змея) в австралийском мифе (создала внутри себя все);
- Мать Кукуруза в мифе индейцев пауни (вызвала движение и направила к поверхности мир, созданный во чреве Земли);
- древняя мать индейцев Центральной Америки (богиня, представляющая собой всю вселенную, небо и землю, жизнь и смерть) и др. [7].

Поклонение Богине-Матери у древних народов Европы подтверждают археологические находки периода палеолита (33000–9000 лет до н.э.) – многочисленные скульптуры, названные Палеолитическими Венерами. Образы Богини-Матери в виде гротескных деформаций физического тела доказывают поклонение древних людей Трипольской культуры (расцвет между 5500–2750 годами до н. э. была расположена на территориях современных Украины, Молдовы и Румынии общей площадью 350 тыс.км²) женскому началу как источнику плодородия [9].

Итак, архетип женщины является традиционным для культуры украинцев и наполняется конкретным содержанием в новом осмыслении мира в соответствии с требованиями определенной эпохи.

Архетип женщины как признак национальной идентификации, занимает ведущее место в творчестве Тараса Шевченко [2]. Гений украинского народа Тарас Григорьевич Шевченко остается источником вдохновения для представителей различных видов искусства во всем мире. Тарас Шевченко родился 25 февраля (9 марта) 1814 года в селе Моринцы Звенигородского уезда (Украина) [8]. Творчество Великого Тараса – это философия человеческой свободы, любви к родному краю и сложной судьбы Украины-Женщины, которая является архетипом национальной культуры.

Образы девушки, женщины-матери, сестры воплощают в произведениях Тараса судьбу самой Украины. Архетип, как первобытный образ, через творческую фантазию поэта возрождается в ходе истории. Архетип Женщины в произведениях Т. Шевченко стал символом, который угадывается сегодня в соответствии с современным восприятием творчества поэта.

К. Юнг утверждал, что символ, который заложен в поэтическом произведении, указывает на смысл, находящийся в настоящее время вне досягаемости сознания человека. Человек видит символ в произведении искусства, даже если не может его разгадать. Когда развитие сознания достигает более высокого уровня, человек осознает то новое, что было сокрыто в символе и «только обновление духа времени позволяет понять его смысл» [12].

Женские образы-символы в творчестве Тараса Шевченко можно распределить на несколько групп:

- 1) Природные (верба, калина, вишня, тополя);
- 2) Человеческие (девушка, мать, сестра, сирота, вдова);
- 3) Вселенские (звезда, хатына, Украина);

4) Личностные (думы, доля, журба, мука, воля).

Вишня в поэзии Шевченко символизирует материнское дерево счастья, которое сильными корнями держится за родную землю. Родной дом, как убежище от земных невзгод, мать, как берегиня рода, и цветущий вишневый сад символически олицетворяют земной рай, спокойствие и умиротворение человеческой души:

Садок вишневий коло хати,
Хрущі над вишнями гудуть,
Плугатарі з плугами йдуть,
Співають ідучи дівчата,
А матері вечерять ждуть [10].

Одиночество человека символизируют думы, к которым обращается поэт как к внутреннему материнскому истоку мудрости, связывающему невидимой нитью человека с домом, с матерью и той недостижимой звездой:

Думи мої, думи мої,
Ви мої єдині,
Не кидайте хоч ви мене
При лихій годині [10].

«Слезы-думы» выражали безграничную любовь Тараса к Украине, который утверждал, что эта любовь непобедима:

О, думи мої, о слава злая!
За тебе марно в чужому краю
Караюсь, мучусь, але не каюсь!
Люблю, як щирю вірну дружину,
Як безталанну свою Вкраїну [4].

Звезда в творчестве поэта символизирует женский идеал Невесты-Матери-Вселенной. Это мечта о всеобъемлющем счастье, маяк надежды на нелегком жизненном пути:

І ти, моя єдина,
Встаєш із-за моря,
З-за туману, слухняная
Рожевая зоре! [11].
Я дивлюся і серцем лину
В темний садочок на Україну...
На синє небо виходить зоря
Ой зоре, зоре!
І сльози капнуть
Чи ти зійшла вже на Україні? [3].

Шевченковский архетип земной Женщины-Богини олицетворяют природные (верба, калина, вишня, тополя) и человеческие (девушка, мать, сестра, сирота, вдова) образы-символы; архетип небесной Богини-Матери Вселенские (звезда, хатына, Украина) образы-символы. Связующей нитью между небесной и земной Женщинами становятся личностные образы-

символы (думы, доля, журба, мука, воля). Эти составляющие образуют Архетип-Идеал Украины-Матери.

Человеческие идеалы, которые аккумулируются в архетипах через аллегорические образы, оживают в произведениях искусства. Мы согласны с мыслью К. Юнга о том, что творческий процесс состоит из бессознательной активации архетипического образа и процесса перевода образа на язык настоящего в соответствии с сознательными ценностями, преобразуя образ так, чтобы он мог быть воспринят современниками. Юнг утверждает, что воздействие архетипа через произведение искусства является сильным, потому что первобытный образ трансмутирует личную судьбу в судьбу человечества. Соответственно, «искусство есть процессом саморегуляции в жизни наций и эпох» [12].

Танец принадлежит к наиболее древним видам искусства, в котором средством создания образа являются движения и положения человеческого тела [1]. Хореографическая лексика, рисунки танца, драматургия хореографического действия, актерское мастерство исполнителя образуют внешнюю форму, которая через осмысление типичности и индивидуальности художественного образа наполняется символическим смыслом.

Концепция хореографического произведения является определенным способом понимания явлений балетмейстером-постановщиком и их трактовки средствами хореографического искусства на основе творческой идеи. В танце все выразительные средства образуют во времени и пространстве определенную последовательность и целостность хореографического действия, что и является композицией хореографического произведения [6]. Движения и рисунки танца составляют основу композиции. Осмысление музыкальной драматургии и создание на ее основе танцевальной драматургии реализуется через тематизм рисунка или движения (лейтема).

В основе хореографической драматургии тема, идея, сюжет произведения, образы-характеры действующих лиц, предлагаемые обстоятельства действий, конфликт и расстановка борющихся сил в нем. Тема является кругом явлений, выбранных балетмейстером для изображения и раскрытия идеи его произведения [5]. Идея – это основная мысль произведения, которая отображает отношение автора к действительности [6]. Использование художественных приемов при создании хореографического произведения в соответствии с его темой и идеей позволяет создать метафорические образы архетипа.

Ценность произведения искусства выражается в его способности вызвать у наибольшего количества зрителей глубокие эмоциональные переживания и вытянуть архетипический идеал из бессознательного через индивидуальное сознание в коллективное. Архетип в новом осмыслении становится путеводной звездой для человечества. Танец как международный язык тела является одним из лучших средств создания символического образа архетипа.

Создание образа Украины средствами современного хореографического искусства на основе архетипа женщины в творчестве Тараса Шевченко продемонстрируем на примере собственной хореографической композиции «Тоска по Украине».

Жизнь и творчество Тараса стали указателем и животворящим источником для многих украинцев. Среди них был мой прадед Шарапанюк Иван Миронович, которого в «сталинские» времена репрессировали на долгих 15 лет. Он рассказывал, как держала его украинская песня и творчество Тараса в самые сложные моменты жизни. Самым большим желанием было вернуться в Украину, посмотреть на «Садок вишневый возле хаты» из родного окна. Дед Иван носил нагрудный значок с портретом Тараса Шевченко. Он собрал коллекцию изданий произведений Тараса Григорьевича. Именно прадеду была посвящена хореографическая композиция «Тоска по Украине».

Еще одна тоска из глубины моего сердца: осознание постоянной борьбы за Украину и украинское на своей родной земле.

Поиск путей создания образа хореографического произведения «Тоска по Украине» происходил через:

1. Эмоциональное восприятие поэзии Т. Шевченко:

– ознакомление с биографией Т. Шевченко, анализ этапов жизненного пути;

– изучение творческого наследия Т. Шевченко (изобразительное искусство, проза, поэзия);

– определение архетипа женщины в творчестве поэта.

2. Анализ отрывка поэмы Т. Шевченко «Княжна»:

– осмысление авторского замысла произведения;

– определение архетипа Женщины-Украины в отрывке поэмы «Княжна»;

– анализ реализации творческого замысла поэта через жанр и форму; изучение художественных приемов создания архетипа Женщины-Украины в отрывке поэмы «Княжна».

3. Определение цели создания хореографической композиции «Тоска по Украине»:

– поиск концепции хореографического произведения;

– определение темы и идеи;

– выбор художественных приемов создания архетипа Женщины-Украины в хореографической композиции «Тоска по Украине».

В основу сюжета хореографической композиции положен отрывок поэмы Т. Шевченко «Княжна» (годы создания 1847 Орская крепость – 1858 Нижний Новгород):

Зоре моя вечірняя,

Зійди над горою,

Поговорим тихесенько

В неволі з тобою... [10].

Тема хореографического произведения – любовь к Украине в творчестве Тараса Шевченко, идея – тоска по Украине.

Образ невесты-вишни является отражением шевченковского архетипа Украины. Именно с «живой картинкой» цветущего дерева начинается танец. Украина ассоциируется в творчестве Тараса Шевченко с «вишневым садом». Девушки-деревья символизируют непорочность, печаль и надежду. В Украине с древних времен в каждом дворе весной цвели вишни. Когда в «эпоху реформ» ввели налог на плодовые деревья, вишни выкапывали с корнем, и ... весной они зацветали, лежа на земле возле родного дома, символизируя непокорность и бессмертие.

Образ дерева исчезает в темноте, словно человек тоскуя по родному дому закрывает глаза.

«Зоре моя вечірняя» ... Это обращение Т. Шевченко к Украине-сестре, Украине-матери, Украине-невесте. В мечтах такая далекая и такая близкая Украина, которая навеки проросла любовью и тоской в сердце поэта.

На сцену выходят девушки-вишни, которые «рассказывают» через образную танцевальную лексику о любви автора к Украине.

Розкажи, як за горою

Сонечко сідає,

Як у Дніпра веселочка

Воду позичає [10].

Средствами танцевальной лексики и рисунков танца воспроизводятся строки стихотворения.

Движения танца отображают движение самой природы:

– обращение к вечерней заре – арабеск с вытянутыми «в небо» руками;

– Днепр – волнообразные движения руками;

– радуга – круговое движение руками по часовой стрелке;

– «Ветви распустила» – имитация движений ветвей дерева от дуновения ветра;

– «Ива склонилась» – руки поднимаются вверх на уровень третьей позиции и наклоняются в сторону.

Рисунки танца: колонны (обращение к заре), линии (Днепр), полукруг (радуга), круг, диагонали. Последним рисунком танца стал символ бесконечности (непрерывное движение в преобразовании), когда в заключительной части танца девушки снова превращаются в цветущее дерево.

Архетип женщины-Украины в пластическом решении представлен недостижимым идеалом-призраком целомудрия, страдания, обреченности и надежды. В женских образах оживает ива, вишня, волны Днепра, цвета радуги.

Звезда, к которой обращается Тарас Шевченко, является образом-идеалом женщины-Украины.

В звездном свете на ветру лепестки вишни напоминают танец юных девушек ... Следующей весной и через века будут цвести сады и Украинцы, строками поэзии Тараса Шевченко будем выражать искренние чувства к родной земле.

Выводы. Творчество Тараса Шевченко отображает сложную судьбу Украины-Женщины, которая является архетипом национальной культуры. В XXI веке этот архетип, который стал символом Украины-Матери, прочитывается в соответствие с современным восприятием творчества поэта.

Архетип-Идеал Украины-Матери в поэзии Т. Шевченко образуют архетип земной Женщины-Богини (природные и человеческие образы-символы), архетип небесной Богини-Матери (Вселенские образы-символы), которые объединяются личностными образами-символами (думы, доля, журба, мука, воля). Человеческие идеалы, которые аккумулируются в архетипах через аллегорические образы оживают в произведениях искусства. Танец как международный язык тела является одним из лучших средств создания символического образа архетипа.

Создание образа Украины средствами современного хореографического искусства на основе архетипа женщины в творчестве Тараса Шевченко в статье продемонстрировано на примере хореографической композиции «Тоска по Украине», которая является творческой работой автора. Описание произведения позволяет проследить композиционную концепцию создания танца в соответствии с творческим замыслом балетмейстера.

На примере описания процесса создания хореографической композиции продемонстрирована актуальность творчества Тараса Шевченко как источника вдохновения для создания современных произведений искусства в студенческом творческом коллективе в системе хореографически-педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балет. Энциклопедия [Текст] / сост. Григорович Ю.Н. – М., 1981. – 623 с.
2. Бикова Т. Від місцевого до універсального: парадигма величі жінки-матері («Марія» Т. Шевченка та «Марія» В. Стефаника) [Електронний ресурс] / Т. Бикова. – Режим доступу : http://www.univ.kiev.ua/pdfs/shevstud-16/18_Bykova_T.pdf
3. Дзюба І. Тарас Шевченко [Текст] / І. Дзюба. – К. : Видавничий дім «Альтернативи», 2005. – 704 с.
4. Зайцев П. Життя Тараса Шевченка [Текст] / П. Зайцев. – К. : Видавництво «Обереги», 2004. – 480 с.
5. Колесниченко Ю. В. Инструменты хореографа [Текст] / Ю. В. Колесниченко. – К. : Освіта України, 2012. – 656 с.
6. Колногузенко Б. М. Мистецтво балетмейстера [Текст] / Б. М. Колногузенко – Х. : ХДАК, 2007. – 85 с.
7. Наговицын А. Е. Древняя цивилизация: общая теория мифа [Текст] / А. Е. Наговицын. – М. : Академический Проект, 2005. – 656 с.

8. Хинкулов Л. Тарас Шевченко [Текст] / Л. Хинкулов. – М. : Молодая гвардия, 1960. – 398 с.
9. Хитрук В. Золота булава: духовний код Трипілля, України і Європи [Текст] / В. Хитрук. – Київ-Херсон, 2012. – 432 с.
10. Шевченко Т. Г. Кобзар [Текст] / Т. Г. Шевченко. – К. : Радянська школа, 1961. – 694 с.
11. Шевченко Т. Г. Кобзар [Текст] / Т. Г. Шевченко. – Черкаси : ЗАТ «Книга», 2010. – 255 с.
12. Юнг К. Психологический анализ искусства [Электронный ресурс] / К. Юнг, Э. Нойманн. – Режим доступа : <http://www.klex.ru/62r>

РЕЗЮМЕ

Андросчук Л. М. Хореографическое воссоздание образа Украины (из опыта работы с творческим студенческим коллективом).

В статье рассмотрен архетип женщины в творчестве Тараса Шевченко как основа для создания образа Украины в хореографической композиции «Тоска по Украине». Проанализирована концепция архетипа женщины. Произведена классификация женских образов-символов в творчестве Тараса Шевченко, образующих Архетип Украины-Матери. Представлены основные этапы создания авторской хореографической композиции «Тоска по Украине» на примере опыта творческой работы со студенческим коллективом в системе хореографически-педагогического образования Украины.

Ключевые слова: архетип, Тарас Шевченко, архетип женщины, Украина, хореографическое произведение, образы-символы, Архетип-Идеал, Украина-Мать, хореографически-педагогическое образование.

SUMMARY

Androshchuk L. Choreographic restoration of Ukraine's image (from experience of work with creative student collective).

The appeal to the best works of the Art in the process of creating a choreographic composition for the students' group contributes to the formation of a new generation of choreography teachers, able to save the cultural traditions of previous generations and create new choreographic works in accordance with the challenges of the time.

The concept of the archetype has origins from K. Jung's analytical psychology. The archetypes of Jung calls some inborn psychic structures that generate socially significant symbols of dreams, myths, fairy tales, etc. The archetype of a woman as a sign of national identity takes a leading place in the works of Taras Shevchenko. The Shevchenko's archetype of the Woman-Goddess personifies the natural (willow, guelder rose, cherry, poplar) and human (girl, mother, sister, orphan, widow) character-images; the archetype of the heavenly Mother Goddess Ecumenical (star, house, Ukraine) symbol images.

The connecting thread between the Heaven and Earth in women are personal images-symbols (thoughts, grief, torture, will). These components form the Ideal Archetype of Ukraine-Mother.

The archetype in new comprehension becomes a guiding star for humanity. Dancing as an international body language is one of the best means of creating a symbolic image of an archetype.

The creation of the image of Ukraine with the means of modern choreographic art based on the archetype of a woman in the work of Taras Shevchenko in the article is demonstrated on the example of the choreographic composition «Melancholy on Ukraine», which is the creative work of the head of the student dance group «Vis-a-vis», the candidate of Pedagogical Sciences, professor assistant, the head of the Department of Choreography and Art of Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University Lyudmila Androshchuk.

Key words: *archetype, Taras Shevchenko, archetype of a woman, Ukraine, choreographic work, symbols-images, Ukraine-Mother, choreographic and pedagogical education, creative collective.*

УДК 378.091:792.8:796.071.4

Д. В. Бермудес

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,

ОСОБЛИВОСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто особливості запровадження хореографічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Залучення до навчального процесу в школі варіативних модулів із використанням елементів хореографії було підставою запровадження другої спеціальності «Хореографія». Метою запровадження спеціальності «Хореографія» було формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів з елементами хореографії з присвоєнням відповідної кваліфікації 014 Середня освіта «Фізична культура. Хореографія».

У статті розглянуто особливості хореографічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Обґрунтовано необхідність запровадження в освітній процес у педагогічному вищій спеціальності 014 Середня освіта «Фізична культура. Хореографія», яка дозволить отримати бакалаврам додаткову кваліфікацію з метою забезпечення готовності майбутніх учителів фізичної культури до залучення у шкільний навчальний процес варіативних модулів із використанням елементів хореографії.

Ключові слова: хореографічна підготовка, готовність, вчитель фізичної культури, кваліфікація, варіативні модулі

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку незалежної Української держави актуальні питання виховання культурної, духовно багатой, фізично досконалої особистості.

У Законі України про фізичну культуру і спорт (1993) визначено, що фізична культура у сфері освіти має на меті забезпечити розвиток фізичного здоров'я учнів і студентів, комплексний підхід до формування розумових і фізичних здібностей особистості, вдосконалення фізичної та психологічної підготовки до активного життя, професійної діяльності на принципах індивідуального підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого використання різноманітних засобів і форм фізичного виховання й масового спорту, безперервності цього процесу протягом усього життя [2, Р.ІІІ, ст.26, ч.1].

Мета реалізується шляхом проведення обов'язкових занять із фізичної культури в дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах, які здійснюються відповідно до навчальних програм, затверджених у встановленому порядку [2, Р.ІІІ, ст.26, ч.4]. У зв'язку з цим, педагоги-науковці, викладачі-методисти та фахівці з фізичної культури ведуть пошуки нових змісту, форм і методів підвищення

якості підготовки вчителів фізичної культури сучасної школи, які повинні мати необхідну професійну підготовку для реалізації зазначеної мети.

Аналіз актуальних досліджень. До розв'язання питання професійної підготовки майбутнього вчителя звертаються такі сучасні вчені, як С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, О. Семенов, М. Чобітько та ін. Вагомими є дослідження теоретико-методичних основ підготовки вчителів фізичної культури Л. Сущенко, О. Тимошенко, Г. Шашкіна, Б. Шияна та ін.

Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя фізичної культури розглядаються у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях, зокрема це такі ключові питання: формування педагогічних здібностей майбутніх учителів фізичної культури (В. Яловик), професійна підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання на основі модульно-рейтингової технології навчання (А. Чорноштан), підготовка майбутнього вчителя фізичної культури в умовах профільного навчання (О. Котова, Т. Ротерс), досягнення професійно-педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури (І. Максимчук, В. Огульчанський), моделювання майбутньої фахової діяльності (Н. Волкова).

Широкий спектр наукових досліджень і вагомий внесок учених у розв'язання означеної проблеми засвідчують, що особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів з елементами хореографічної підготовки навчальної програми з фізичної культури загальноосвітніх навчальних закладів недостатньо розроблені в теорії та практиці сучасної професійної освіти.

Мета статті – з'ясувати особливості запровадження хореографічної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. В оновлених програмах шкільного навчального предмета «Фізична культура», затверджених рішенням Колегії МОН від 4 серпня 2016 року, передбачається залучення до уроків фізичної культури варіативних модулів із використанням елементів хореографії та музично-ритмічних рухів («Хореографія», «Аеробіка», «Степ-аеробіка», «Аквааеробіка»).

Запровадження хореографії в навчальні програми з фізичної культури в школи України не є випадковим. Під хореографією зазвичай розуміють усе те, що належить до мистецтва танцю: класичного, народного, історико-побутового, джазового, сучасного та інших. Можливості хореографії надзвичайні: танцювальні вправи ефективно впливають на опорно-руховий апарат дитини, зміцнюють поставу, сприяють гнучкості та координації рухів, активно розвивають емоційно-чуттєву та творчу сфери, а також виховують красу, пластичність і витонченість. Використання елементів хореографії на уроках фізичної культури залучає учнів до танцювального мистецтва, виховує потребу в прекрасному, гармонійно розвиває їх фізично.

Поняття «фізичні вправи» і «хореографія» взаємопов'язані, а вдало поєднані вправи аеробіки й елементи танцю, бігу, стрибків дістало назву «хореографія в аеробіці». Емоційність і схожість із сучасними танцями дають змогу позбавитися монотонності у виконанні вправ і водночас сприяють розвитку фізичних якостей, зміцненню здоров'я, підвищенню функціональних можливостей організму.

Отже, зазначені якості сприяють формуванню ключових компетентностей учнів – соціальних (формування особистої культури учнів), мотиваційних (творчий підхід до застосування рухових дій у різних умовах), функціональних (розширення рухового досвіду з метою розвитку фізичних якостей і природних здібностей) і є основою побудови фундаменту духовності, взаємодії фізичного виховання з іншими видами виховання, в тому числі з естетичним вихованням.

Т. Ротерс у своїх публікаціях про музично-ритмічний розвиток школярів обґрунтовує, що на уроках фізичної культури взаємодія фізичного виховання з естетичним спрямована на вдосконалення зовнішнього вигляду школярів. Це гармонійний розвиток, пропорційна тілобудова, добре розвинені фізичні якості, показники здоров'я – умова краси зовнішньої та внутрішньої. Саме ці компоненти складають базу для розвитку в учнів естетичних смаків, естетичного задоволення, розуміння прекрасного в фізичних вправах і рухах людського тіла [8]. Л. Матвеев до естетичних засобів фізичного виховання відносить музику, хореографію, спів.

Вивчаючи вплив хореографії на розвиток особистості дитини Ю. Гончаренко [1], А. Шевчук [10], стверджують, що танцювальне мистецтво відіграє значну роль у пізнанні молодшим школярем навколишнього світу й усвідомлення свого місця в ньому. Набуваючи знань про середовище, традиції, звичаї різних народів через ознайомлення з їхнім танцювальним мистецтвом, учні пізнають культуру світу, розширюють і збагачують свій світогляд. Участь у танцях дає можливість доторкнутися до джерел хореографічного мистецтва. Фольклорні музично-хореографічні дійства, що є доступною, цікавою формою навчання, виховують любов до народу, рідного краю, повагу до культурних традицій, прагнення до їхнього ушанування та збереження.

Визначено, що взаємодія фізичного виховання з естетичним буде зумовлюватися ритмічним розвитком, який визначається вмінням школярів виразно, точно та красиво розподіляти власні зусилля в просторі й часі, економно розподіляти свої сили, рухатись у темпі, ритмі й характері музики.

Ритм рухів тісно пов'язаний із ритмом музики. Цей взаємозв'язок опирається на те, що музика підказує рух, обмежує його в часі та просторі, що надає йому визначену виразність, мірність, закінченість. Рух, у свою чергу, допомагає краще виразити та зрозуміти музику, передати її емоційну сторону. Відповідно, відчуття ритму є ведучим руховою та музичною здатністю.

Психологи, педагоги, музикознавці визначають, що найбільш оптимальний шлях розвитку відчуття ритму – через рух, так як рух дає можливість відчувати всі основні елементи ритмічності – відчуття часу, простору, м'язової енергії, а також ваги та об'єму свого тіла. Рухова природа сприйняття ритму може слугувати обґрунтуванням ритміки як засобу виховання у людини ритмічного відчуття [7; 8]. Одним із ефективних засобів ритмічного розвитку особистості є музично-ритмічні заняття, які поєднують в собі елементи хореографії, ритміки, ритмічної гімнастики та аеробіки.

Варто зауважити, що окремого навчального предмета в школі, такого як «Хореографія» чи «Музично-ритмічне виховання», за вимогами Державного стандарту освіти, не вводиться. До 2016/2017 навчального року елементи хореографічних і музично-ритмічних рухів впроваджувалися до уроків з «Музичного мистецтва» або інтегрованого курсу «Мистецтво». Спеціальний рухово-хореографічний розвиток школярів здійснювався лише в школах профільного навчання, спеціалізованих навчальних закладах із поглибленим вивченням мистецьких дисциплін. Іноді в загальноосвітніх школах вводилися факультативні курси з хореографії або ритміки. Хореографічне навчання в навчальному процесі загальноосвітніх шкіл впроваджувалося в позаурочних і позашкільних формах організації навчання.

Для факультативних курсів і позашкільної хореографічної роботи були створені різні програми, метою яких є надання учням основ хореографічної підготовки, розвиток творчих здібностей, формування естетичної вихованості. Так, широкого впроваджені програми створені для спеціалізованих шкіл мистецького профілю. Авторами програм є відомі викладачі хореографічного мистецтва (А. Тараканова, В. Рогозіна, О. Попик, Л. Цветкова).

Зауважимо, що зазвичай хореографічне навчання в навчальному процесі загальноосвітніх шкіл у позаурочних і позашкільних формах організації навчання здійснюється педагогами-хореографами. Однак, у методичних рекомендаціях щодо викладання фізичної культури у 2016/2017 навчальному році зазначено, що частина навчального навантаження з фізичної культури (до 1 години на тиждень) може використовуватися на вивчення окремих навчальних предметів, що забезпечують рухову активність учнів (хореографія і ритміка), за наявності відповідних умов, педагогічних кадрів та навчальних програм, які мають гриф Міністерства освіти і науки України.

Розробка змісту оновленої навчальної програми з фізичної культури для учнів загальноосвітніх навчальних закладів України враховує основні вимоги до складання навчальних програм, а саме: наступність і прогрес. Наступність змісту навчального матеріалу – для учнів 1-х – 4-х і 5-х – 9-х класів і наступність досягнень для учнів 1-х – 4-х і 5-х – 9-х класів. Отже, впроваджені хореографічні та музично-ритмічні засоби допомагають

оволодіти способами рухової діяльності із загальнорозвивальною спрямованістю для учнів 1 – 4 класів і є базовою основою для опанування вправ варіативних модулів «Хореографія», «Аеробіка», «Степ-аеробіка» навчальної програми для учнів 5 – 11 класів [4;6; 9].

Отже, на підставі аналізу оновленої навчальної програми «Фізична культура» для загальноосвітніх навчальних закладів можна зробити висновки про те, що вчитель фізичної культури сучасної школи повинен мати сформованість необхідних знань, умінь і навичок хореографічної підготовки, на високому рівні володіти показом елементів хореографії та музично-ритмічні рухів, що є вкрай важливими для реалізації варіативних модулів в процесі професійної діяльності.

Водночас, аналіз сучасних навчальних планів інститутів і факультетів фізичної культури показує, що у навчальний процес майбутніх учителів фізичної культури не запроваджено спеціально-методичні дисципліни, спрямовані на виховання вищезазначеної підготовки.

Відповідно до Наказу Міністерства освіти і науки України від 12.05.2016 року за №506 «Про затвердження Переліку предметних спеціалізацій спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціалізаціями)», за якими здійснюється формування й розміщення державного замовлення та поєднання спеціальностей (предметних спеціалізацій) в системі підготовки педагогічних кадрів [5] встановлено, що навчальні заклади, які здійснюють підготовку здобувачів вищої освіти ступеня молодшого бакалавра (освітньо-професійного рівня молодшого спеціаліста в системі вищої освіти) за спеціальністю 014 «Середня освіта» (Фізична культура), мають право здійснювати освітню діяльність за освітніми програмами, що передбачають здобуття другої спеціальності 024 «Хореографія» і присвоювати кваліфікацію 014. Середня освіта (Фізична культура. Хореографія).

Таким чином, відповідно до п.5 статті 10 Закону України «Про вищу освіту» [3], з метою забезпечення якісної підготовки фахівців фізичної культури та зростання їх конкурентоспроможності на ринку праці в навчальних планах Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічний університету імені А. С. Макаренка для постійного інноваційного вдосконалення змісту навчального процесу, запроваджено другу спеціалізацію «Хореографія» за освітніми рівнем «бакалавр».

Запровадження спеціалізації «Хореографія» в програмах підготовки, зумовлено: специфікою виду економічної діяльності майбутнього фахівця фізичної культури, необхідністю отримання поглиблених знань, умінь і навичок зі спеціальності «Хореографія» для освітнього рівня «бакалавр». Мету запровадження спеціалізації «Хореографія» відображено в Паспорті спеціалізації освітньо-професійної програми.

Запровадження спеціалізації «Хореографія» забезпечено ресурсом навчального часу, виділеного у відповідній освітньо-професійній програмі

під варіативну складову програми підготовки. Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, що передбачає здобуття другої спеціальності «Хореографія» і присвоєння кваліфікації 014 Середня освіта (Фізична культура. Хореографія), визначено стандартом вищої освіти за відповідною спеціальністю, а варіативна складова програм підготовки відображає соціальне та регіональне замовлення на підготовку фахівця з врахуванням аналізу професійної діяльності й запроваджено в межах обсягів часу, передбачених відповідною освітньою програмою та робочим навчальним планом для забезпечення права вільного вибору студента.

З метою формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів з елементами хореографічної підготовки в навчально-виховний процес майбутніх учителів фізичної культури були запроваджені навчальні дисципліни професійної та практичної підготовки спеціалізації «Хореографія» («Основи хореографії з методикою викладання», «Теорія і методика викладання аеробіки», «Хореографія в оздоровчому фітнесі», «Народний і сучасний танець», «Сучасні види рухової активності», «Ритміка і музичний рух»), удосконалено навчально-методичні комплекси з професійної та практичної підготовки (дисципліни «Музично-ритмічне виховання», «Теорія та методика фізичного виховання», «Основи професійної майстерності») і вибіркової навчальної дисципліни «Нові технології у фізичному вихованні» за рахунок введення додаткових розділів із хореографічної підготовки до їх змісту, а також завдань на педагогічну практику. У блоках запроваджених дисциплін забезпечено структурно-логічну послідовність викладання й оптимальне співвідношення видів аудиторних занять (лекції, лабораторні, практичні, семінарські заняття тощо).

Результатом успішного опанування студентами програми підготовки за спеціалізацією «Хореографія» є присвоєння додаткової суміжної кваліфікації 014 Середня освіта «Фізична культура. Хореографія», яка зазначається в додатку до диплому.

Обґрунтування доцільності запровадженої спеціалізації «Хореографія», розробка проекту паспорту спеціалізації здійснюється кафедрою теорії і методики фізичної культури. Проект документів погоджено навчально-методичною радою та вченою радою Навчально-наукового інституту фізичної культури Сумського державного педагогічний університету імені А. С. Макаренка.

Заміна навчальних дисциплін у затвердженій кваліфікації 014 Середня освіта «Фізична культура. Хореографія» спеціалізації здійснилася розпорядженням ректора Сумського державного педагогічний університету імені А. С. Макаренка за поданням вченої ради Навчально-наукового інституту фізичної культури.

Висновки. Залучення до навчального процесу в школі варіативних модулів із використанням елементів хореографії було підставою запровадження другої спеціальності «Хореографія». З метою формування

готовності майбутніх учителів фізичної культури до реалізації варіативних модулів з елементами хореографічної підготовки в навчально-виховний процес майбутніх учителів фізичної культури були запроваджені навчальні дисципліни професійної та практичної підготовки спеціалізації «Хореографія». Можна стверджувати, що забезпечення якісної підготовки фахівців фізичної культури запровадженням другої спеціальності 014 Середня освіта (Фізична культура. Хореографія) і присвоєння випускникам-бакалаврам кваліфікації «вчитель фізичної культури та хореографії» буде сприяти зростанню їх конкурентоспроможності на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко Ю. В. Естетичне виховання учнів початкових класів у процесі хореографічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец 13.00.07 – теорія і методика виховання / Ю. В. Гончаренко; Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля. – Луганськ, 2009.
2. Закон України про фізичну культуру і спорт [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3808-12/page2>.
3. Закон України про вищу освіту [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. МОН молодь спорту [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/3808-12/page2>
http://www.kmu.gov.ua/control/publish/artikle?art_id=244859529.
5. Наказ МОН України [Електронний ресурс] – Режим доступу :- <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0798-16>.
6. Оновлення програм для базової загальної і середньої освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://www.ed-era.com>.
7. Ніколаї Г. Ю. Ритміка : навч. посібник для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. / Ніколаї Г. Ю., Ключко В. В. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. – 104 с.
8. Ротерс Т. Т. Музично-ритмічний розвиток школярів у взаємодії фізичного і естетичного виховання / Т. Т. Ротерс // Теорія та методика фізичного виховання. – № 3. – 2006. – С.12 – 14.
9. Фізична культура в школі : 5 – 11 класи : методичний посібник / за загальною редакцією С. М. Дятленка. – К. : Літера ЛТД, 2011. – С. 66.
10. Шевчук А. С. Вплив українських музично-хореографічних традицій на музично-руховий розвиток старших дошкільників / А. С. Шевчук. – К. : Либідь, 2005. – 154 с.

РЕЗІЮМЕ

Бермудес Д. В. Особенности хореографической подготовки будущих учителей физической культуры.

В статье определено, что в обновленных программах школьного учебного предмета «Физическая культура», утвержденных решением Коллегии МОН от 4 августа 2016 года, предусматривается привлечение к урокам физической культуры вариативных модулей с использованием

элементов хореографии и музыкально-ритмических движений («Хореография», «Аэробика», «Степ-аэробика», «Аквааэробика»).

На основании анализа обновленной учебной программы «Физическая культура» для общеобразовательных учебных заведений можно сделать выводы о том, что учитель физической культуры современной школы должен иметь необходимые знания, умения и навыки хореографической подготовки, на высоком уровне владеть показом элементов хореографии и музыкально-ритмических движений, что крайне важно для реализации вариативных модулей в процессе профессиональной деятельности.

С целью формирования готовности будущих учителей физической культуры к реализации вариативных модулей с элементами хореографической подготовки в учебно-воспитательный процесс будущих учителей физической культуры были введены дисциплины профессиональной и практической подготовки специализации «Хореография», усовершенствованы учебно-методические комплексы по профессиональной и практической подготовке и введена выборочная учебная дисциплина «Новые технологии в физическом воспитании».

Целью введения специальности «Хореография» было формирование готовности будущих учителей физической культуры к реализации вариативных модулей с элементами хореографии. Можно утверждать, что обеспечение качественной подготовки специалистов физической культуры введением двойной специальности 014 Среднее образование (Физическая культура. Хореография) и присвоение выпускникам-бакалаврам квалификации «учитель физической культуры и хореографии» будет способствовать росту их конкурентоспособности на рынке труда.

Ключевые слова: хореографическая подготовка, готовность, учитель физической культуры, вариативные модули.

SUMMARY

Bermudes D. Peculiarities of the future physical culture teachers' choreographic training.

The article states that in updated curriculum of the school subject "Physical Culture", approved by the decision of the Collegium of the Ministry of Education and Science of Ukraine, August 4, 2016, it is envisaged to involve in the physical education classes the variational modules with elements of choreography and musical-rhythmic movements ("Choreography", "Aerobics", "Step-aerobics", "Aqua aerobics").

Based on the analysis of the updated curriculum "Physical Culture" for general education institutions, it can be concluded that the teacher of physical culture of a modern school should have necessary knowledge and skills in choreographic training, be able to show the elements of choreography and musical-rhythmic movements, which is very important for the implementation of the variational modules in the process of professional activity.

With the aim of forming of the future physical culture teachers' readiness for the implementation of variational modules with elements of choreographic training in the educational process of the future physical culture teachers, disciplines of professional-practical training of the specialization "Choreography" have been introduced, training-methodological complexes on professional-practical training have been improved and selective educational discipline "New technologies in physical education" have been developed.

The aim of the introduction of the specialty "Choreography" was forming of the future physical culture teachers' readiness for the implementation of variational modules with elements of choreography. It can be argued that ensuring the qualitative training of physical education specialists by introducing a double specialty 014 Secondary education (Physical culture. Choreography) and assigning of qualification "Teacher of physical culture and choreography" to graduates-bachelors will contribute to the growth of their competitiveness in the labor market.

Key words: *choreographic training, readiness, teacher of physical culture, variational modules.*

УДК 377.8:792.8(438)

Мірослав Кісель

Сілезьський університет в Катовицях
(Польща)

CHOREOTHERAPY: POLISH EXPERIENCE, CONTEXTS AND CHALLENGES

The article deals with the problems of scientific substantiation and functioning of choreotherapy in Poland, its essence is determined. In order to differentiate the content of the concepts of “psychotherapy with dance and movement” and “choreotherapy”, their comparative analysis has been conducted. Comparison of the basic provisions, means, and features of the use of psychotherapy with dance and movement and choreotherapy has allowed determining the advantages of the latter.

The Polish research thought concerning the use of dance as a medicinal product has been analyzed. It is shown that choreotherapy uses dance to support and return mental or physical health of a person. The positives features of choreotherapy lie in the captivating overcoming of dance difficulties, the emotional experience of the movement to music, during which you can express your inner experiences in a non-verbal way, and so on. Music in this process encourages motor activity, positively affects the central nervous system. Dance and musical art is treated as a prophylaxis and a panacea for the threats of the modern world.

The proposals and forms of preparation of choreotherapists prepared at psychotherapeutic and psychological societies, postgraduate courses, universities, specialized academies and higher professional schools are covered. The educational plans of the centers of choreotherapeutic education are described.

Key words: *choreotherapy, psychotherapy with dance and movement, human health, dance and musical art, curriculum, additional education.*

CHOREOTERAPIA – POLSKIE DOŚWIADCZENIA, KONTEKSTY I WYZWANIA

Taniec w polskiej literaturze przedmiotu określany jest jako zespół zjawisk ruchowych, będących transformacją ruchów naturalnych, powstających pod wpływem bodźców emocjonalnych i skoordynowanych z muzyką¹. Wielowymiarowy wpływ tańca na człowieka wynika z jego wielokanałowego oddziaływania na osobę tańczącą oraz generowania równoczesnych zmian w ciele i psychice – zostało udokumentowane na łamach wielu publikacji takich autorów, jak: Jan Ray, Włodzimierz Tomaszewski, Grażyna Dąbrowska, Olga

¹ W. Tomaszewski, *Człowiek tańczący*, Warszawa: WSiP, 1991, s. 69.

Kuźmińska, Marian Wieczysty, Bożena Bednarzowa, Maria Młodzikowska i innych. Muzyka w tym procesie stanowi bodziec wyzwalający i zachęcający do ruchu, a także oddziałujący na centralny układ nerwowy. Taniec posiada również właściwości koordynujące sferę nerwowo-mięśniową, wpływa na synchronizację aktywności motywicznej z wewnętrznym rytmem fizjologicznym w dążności do harmonii, a także w niektórych sytuacjach może źródłem „hedonistycznej lewitacji”.

Rodzaj wykorzystanej muzyki sprawia, że może ona bezpośrednio wpływać na odczucia i emocje osób tańczących. Muzyka wpływa na taniec a taniec na człowieka, który porusza swoim ciałem oraz uruchamia procesy wewnętrzne². Taniec włada językiem pozawerbalnym stwarzając okazje do dialogu między tancerzami. Dopełnieniem warstwy fizycznej, znaczeniowej i psychicznej tańca jest jego wyraz artystyczny, rysunek tańca, kostium oraz estetyka ruchu. Dzięki swoim zaletom taniec znalazł istotne miejsce w kulturze poszczególnych warstw społecznych, stał się również wizytówką cywilizacyjną wielu społeczeństw³.

Podnosząc wartość leczniczą tańca, grono polskich terapeutów, nawiązuje do opinii prekursora choreoterapii Marian Chace, która podkreślała, że w trakcie tańca człowiek doznaje relaksacji i stymulacji, co pozwala mu na ekspresję emocji. Tańczący doświadcza także swoistego sposobu oddychania, rozpoznaje obszary napięcia mięśniowego, niekiedy blokującego przepływ energii, odczuwa emocje – w ten sposób odzwierciedla własną strukturę psychiczną.

Rudolf Laban (uważany za ojca choreoterapii) wskazał, że rytm towarzyszący tańcu sprzyja osiąganiu harmonii i dlatego cała ta aktywność staje się czynnikiem terapeutycznym. Ruch jako multisensoryczny komunikator zwrotny pomaga człowiekowi rozwijać stabilne poczucie siebie⁴. Na przestrzeni lat wielu badaczy, takich jak: Wilhelm Reich, Aleksander Lowen, Mary Wigman, Mary Witehouse, Izadora Duncan i inni, podejmowało tematykę dotyczącą terapeutycznych aspektów tańca. Dzięki ich przemyśleniom, obserwacjom i analizie uzyskanych wyników choreoterapia dynamicznie rozwinęła się, a także uzyskała uznanie, rozgłos i popularność w środowisku społecznym.

W Polsce w latach 70-80. ubiegłego wieku rozpoczęto badania poświęcone terapeutycznej wizji tańca. Choreoterapię, w tym okresie, widziano głównie jako ćwiczenia muzyczno-ruchowe oraz improwizację ruchową do wybranej muzyki⁵. Wartości lecznicze tańca, które zdecydowały o zastosowaniu tej dziedziny sztuki w psychoterapii dostrzeżono przede wszystkim w społecznym charakterze tańca, różnorodności i atrakcyjności form tanecznych oraz co najważniejsze, w pozytywnym oddziaływaniu na psychikę poprzez ruch,

² M. Kisiel, *Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka*, Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, 2007.

³ O. Kuźmińska, *Taniec w teorii i praktyce*, Poznań: Wyd. Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego, 2002, s. 25.

⁴ E. J. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 60.

⁵ Z. Aleszko, *Merytoryczne i organizacyjne problemy choreoterapii*, Warszawa: Międzynarodowy Instytut Neurokinezyjologii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, 2004.

muzykę i kontakt z innymi ludźmi. W psychologii choreoterapia znalazła miejsce w arteterapii i była widziana jako jedna z form terapii przez sztukę.

Współcześnie zgodnie z zachodnio-europejskimi standardami choreoterapię zalicza się do grupy samodzielnych metod arteterapii, stosowanych w psychiatrycznej praktyce klinicznej. W procesie terapeutycznym ciężar oddziaływania przeniesiony został z tańca jako aktywności, na relację terapeutyczną zachodzącą pomiędzy uczestnikami terapii a terapeutą. Sama terapia polega na użyciu kreatywnego ruchu w procesie leczniczym⁶. W Polsce możemy mówić o dualizmie terapeutycznej wizji tańca głównie za sprawą działalności Polskiego Stowarzyszenia Choreoterapii (PTT) z Poznania oraz Polskiego Stowarzyszenia Psychoterapii Tańcem i Ruchem (PSPTiR) mającego siedzibę w Warszawie. Organizacje te są również krzewicielami dwóch nurtów, jakie ukształtowały się w dziedzinie terapii tańcem. Pierwszy z nich psychoterapia tańcem i ruchem (dance movement therapy/psychotherapy (DMT/DMP)), drugi nurt to taniec terapeutyczny (therapeutic dance), który nazwano choreoterapią (Zestawienie 1).

Analiza zamieszczonych w zestawieniu danych pokazała różnice jakie występują między choreoterapią a psychoterapią tańcem i ruchem. Najwyraźniej uwidoczniły się one w specjalności terapeuty. Choreoterapeuta w pracy z klientem czerpie inspiracje z różnych form tańca i pożytkuje ruch taneczny w celu aktywizacji grupy. Psychoterapeuta tańcem i ruchem podąża za pacjentem, jest dużo mniej dyrektywny, zachęca do refleksji nad własnym ruchem i bezruchem. Kluczowa jest dla niego relacja terapeutyczna. Ruch pacjenta jest analizowany w kontekście całego procesu. Psychoterapeuta przygląda się swojemu wpływowi na pacjenta, obserwuje również własną postawę i ruch, dokonując stosowanej analizy.

Choreoterapia wykorzystuje taniec jako narzędzie terapeutyczne w celu przywrócenia, utrzymania i osiągnięcia poprawy psychicznego i fizycznego zdrowia człowieka. Definiowana jest ona także jako terapeutyczne wykorzystanie ruchu tanecznego rozumianego jako proces stymulujący fizyczną i psychiczną aktywność człowieka. Istota choreoterapii tkwi w zaangażowanym pokonywaniu trudności tanecznych oraz w emocjonalnym przeżywaniu ruchu związanego z muzyką, w czasie którego w niewerbalny sposób można wyrazić swoje wewnętrzne odczucia⁷. Choreoterapia zalecana jest, i z sukcesem praktykowana u pacjentów/klientów z określonymi schorzeniami-deficytami, między innymi, takimi jak: zaburzenia emocjonalne, ból fizyczny, zespół Downa, choroba Alzheimera i Parkinsona, depresja, lęki, nerwice, choroby psychosomatyczne, zaburzenia osobowości, odżywiania, autyzm, choroby onkologiczne, trwałe kalectwo.

⁶ Z. Pędzich, *Wprowadzenie*, w: *Psychoterapia tańcem i ruchem: teoria i praktyka*, red., Z. Pędzich, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2014, s. 7.

⁷ A. Brudnowska, *Taniec i choreoterapia jako sposób na poprawę jakości życia współczesnej Polki*, „Nowiny Lekarskie” 2010, nr 79, s. 47

Zestawienie 1. Podobieństwa i różnice pomiędzy psychoterapią tańcem i ruchem a choreoterapią

Obszar oddziaływania	Psychoterapia tańcem i ruchem	Choreoterapia
Prowadzący – wykształcenie	czteroletnie szkolenie obejmujące wiedzę z zakresu psychologii i psychoterapii	dwuletnie szkolenie lub seria warsztatów doskonalących z zakresu psychologii
Terapia własna prowadzącego	Wymagana	zalecana
Superwizowanie pracy terapeuty	Wymagane	wymagane w trakcie szkolenia
Główny czynnik leczniczy	relacja terapeutyczna	taniec
Cele	określone przez konkretne potrzeby pacjentów	ogólnie terapeutyczne, czasem edukacyjne i artystyczne
Praca oparta na procesie	tak	nie
Opracowania choreograficzne proponowane przez prowadzącego	możliwe, jeżeli służą bieżącym celom terapeutycznym	tak
Stosowanie improwizacji	tak	możliwe
Praca poprzez wewnętrzną wyobraźnię i symbolizm	tak	możliwa
Wykorzystanie rytmu	tak	tak
Użycie muzyki	możliwe	tak
Liczba osób w grupie	do 10	do 30
Dotyk między klientami	rzadko stosowany, każdorazowo ustalany wcześniej z pacjentem	zwykle jako część typowych interakcji
Wербalne omówienie doświadczenia	tak	możliwe
Wykorzystanie obserwacji ruchu w celach diagnostycznych i terapeutycznych	tak	możliwe

Źródło: Z. Pędzich, M. Wiśniewska, *Psychoterapia tańcem i ruchem. Podstawowe założenia, czynniki lecznicze i zastosowania*, w: *Psychoterapia tańcem i ruchem: teoria i praktyka*, red., Z. Pędzich, Sopot: GWP, 2014, s. 24.

Nowym obszarem oddziaływań choreoterapii stały się grupy osób: po próbach samobójczych, z zaburzeniami łaknienia, z trudnościami adaptacyjnymi, nieśmiałością oraz zdolni i utalentowani uczniowie. Także specjaliści geriatrici widzą taniec jako skuteczny środek w profilaktyce gerontologicznej. Zajęcia taneczne i ćwiczenia muzyczno-ruchowe dla osób starszych i w podeszłym wieku w wielu przypadkach stają się doskonałym środkiem antydepresyjnym i przeciwbólowym oraz poprawiającym witalność organizmu. Aktywizacja uczestników poprawia ich sprawność ruchową oraz koordynację, zwiększa zakres

ruchu, integruje grupę, sprzyja odkrywaniu i wykorzystywaniu swoich zasobów na nowo oraz wzmocnienia pewność siebie⁸.

W polskiej przestrzeni internetowej pojawiają się anonse warsztatów terapeutycznych z użyciem tańca, skierowane do różnych grup odbiorców⁹. Wśród wielu, na uwagę zasługują te o sugestywnych tytułach: *Choreoterapia – taniec bez granic* (Reginy Wolskiej), *Choreoterapia – lecznicza terapia tańcem i ruchem dla każdego* (Małgorzaty Olejniczak), *Choreoterapia – tańcząc z żywiołami* (Mrzena Śniarowska), *Choreoterapia – taniec może leczyć* (Zofii Aleszko), *Choreoterapia – taniec życia*, *Choreoterapia – wytańczyć zdrowie*, *Choreoterapia z elementami relaksacji i pracy z ciałem*.

Dociekliwy, poszukujący stosownej literatury, badacz może napotkać artykuły, w których terapeuci-praktycy dzielą się swoimi spostrzeżeniami, opiniami i wynikami obserwacji. Problematyką tego typu zajmowały się między innymi: Jolanta Garbacik (*Choreoterapia jako jedna z metod leczenia ruchem*), Beata Tęcz (*Choreoterapia w Europejskiej Szkole Somatoterapii Richarda Meyera*), Katarzyna Filar-Mierzwa (*Choreoterapia elementem terapii zajęciowej*), Iwona Demczyszak (*Choreoterapia jako element wspomagający rehabilitację pacjentów w podeszłym wieku*), Danuta Koziello (*Terapia tańcem*), Anna Rojewska-Nowak (*Terapia tańcem i ruchem kluczem do świata wewnętrznego osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*), Joanna Koczaorowska-Masny (*Terapia tańcem jako metoda pracy z osobami niepełnosprawnymi*) Ewa Dziedzic-Szeszuła (*Terapia tańcem osób niewidomych*). Wspomniane prace posiadają charakter przyczynkowski i przyjmują formę artykułu opublikowanego na łamach czasopism tj.: „Szkola Specjalna”, „Kultura Fizyczna”, „Nowiny Lekarskie” i innych, lub będącego rozdziałem w pracy zbiorowej.

Jak wskazuje literatura przedmiotu, obserwacja i wypowiedzi samych terapeutów, w procesie choreoterapeutycznym niezwykle ważna jest pozycja osoby prowadzącej. Z jednej strony powinien być to człowiek, który posiada odpowiednie kompetencje, gdzie podstawę stanowi wyczucie rytmu, słuch muzyczny oraz sprawność fizyczną, z drugiej, wykazuje się otwartością, cierpliwością, opanowaniem, gdyż na efekt terapii niejednokrotnie trzeba długo czekać. Ewelina Konieczna dodatkowo zaznacza, że terapeuta powinien również pełnić funkcję pomocnika i mediatora, który za pomocą ruchu tworzy swoisty pomost pomiędzy świadomością a nieświadomością jednostki, światem werbalnym a niewerbalnym. Zofia Kozłowiecka-Tyll uzupełnia tę charakterystykę zwracając uwagę na cechy osobowości, które są pomocne w kierowaniu podopiecznymi, a także ułatwia im zrozumienie i poznanie swojego ciała – jego natury¹⁰.

Analizując oferty i formy kształcenia oraz przygotowanie kadry dla potrzeb choreoterapii jawi się obraz wielu instytucji kształcących przyszłych

⁸ Z. Zaorska, *Dodać życia do lat*, Lublin: Wydawnictwo „Klanza”, 1999.

⁹ Kwerenda internetowa: www.choreoterapia.pl; poradnikzdrowie.pl; choreo.pl; choreoterapia.com; psychomedic.pl; cwro.edu.pl i inne [data dostępu: 4.08.2017 r.].

¹⁰ D. Koziello, *Taniec i psychoterapia*, Poznań: KMK Promotions, 2002, s. 68.

choreoterapeutów. Wśród nich są nie tylko te związane ze stowarzyszeniem psychoterapeutycznym lub psychologicznym, ale również uniwersytety, akademie czy wyższe szkoły zawodowe.

Popularne na terenie Polski są studia podyplomowe prowadzone przez uczelnie wyższe. Celem tego typu kształcenia jest przekazanie słuchaczom informacji na temat choreoterapii jako metody pracy z dziećmi, młodzieżą, a także osobami dorosłymi. Słuchacze wyposażeni zostają w wiedzę dotyczącą rozumienia terapeutycznego wykorzystania ruchu jako procesu. Choreoterapia to także propozycja skierowane dla osób pragnących poszerzyć samoświadomość i samoakceptację w zakresie wszechstronnego oddziaływania tańca.

Praktyki z wykorzystaniem ruchu i form muzyczno-tanecznych stają się doskonałą alternatywą dla wszystkich tych, którzy szukają ciekawych form spędzenia wolnego czasu, pragną rozwinąć twórczy potencjał, wzbogacić komunikację, a także wyrazić w nowy, bezpieczny sposób myśli i uczucia. Zdaniem organizatorów, powiązanie ruchu z muzyką wpływa na równowagę wewnętrzną, jakość życia i stosunków interpersonalnych. Ponadto, kształtuje i rozwija estetykę ruchów, a także poprawia ogólną kondycję. Trzysemestralny tok studiów podyplomowych (350 godzin dydaktycznych) z reguły obejmuje następujący program: *wybrane zagadnienia z anatomii, fizjologii i biomechaniki, wprowadzenie do choreoterapii, historię tańca, metody choreoterapii, elementy psychologii rozwojowej i klinicznej, podstawy terapii pedagogicznej, emisję i higienę głosu, rytmikę w terapii, tańce różnych narodów, tańce towarzyskie standardowe, polskie tańce narodowe, tańce towarzyskie latynoamerykańskie, taniec jazzowy, terapię akustyczno-wibracyjną, taniec współczesny, tańce regionalne, tańce historyczne, taniec terapeutyczny, fitness, metodykę nauczania tańca, kompozycję tańca i choreografię, praktykę zawodową oraz seminarium dyplomowe*¹¹.

Bardziej rozbudowany jest program czteroletnich studiów podyplomowych akredytowany przez Polskie Stowarzyszenie Psychoterapii Tańcem i Ruchem. Pierwszy rok szkolenia poświęcony jest z reguły podstawom psychoterapii, drugi zagadnieniom terapii w pracy z dziećmi, trzeci – pracy z dorosłymi. Na czwartym roku szkolenia studenci uczą się pracy indywidualnej z wybranymi populacjami pacjentów. Ostatni rok szkolenia przygotowuje do opracowania szkoleniowego opisu przypadku oraz zdania egzaminu końcowego.

W trakcie kształcenia przewidziano następujące przedmioty: *psychologię rozwojową, psychopatologię dzieci i dorosłych, podstawowe kierunki psychoterapii, teorię procesu grupowego, diagnostykę psychoterapeutyczną, podstawy funkcjonowania służby zdrowia*, jak również przedmioty związane z DMT: *anatomię doświadczalną, historię DMT, ruch autentyczny oraz prowadzenie grupy pod superwizją*. Przedmioty te są prowadzone pod kątem ich zastosowania w psychoterapii tańcem i ruchem.

Na przestrzeni czterech lat kształcenia każdy słuchacz odbywa: praktykę kliniczną, konsultację indywidualną swojej pracy klinicznej, terapię własną w

¹¹ Oferta trzysemestralnych studiów podyplomowych z choreoterapii, <http://www.humanitas.edu.pl> [data dostępu: 4.08.2017 r.].

czasie trwania szkolenia oraz staż w placówkach zajmujących się psychoterapią. Umiejętności taneczne lub doświadczenie taneczne nie mają tutaj znaczenia, ponieważ w psychoterapii tańcem i ruchem ruch jest środkiem wyrazu. Psychoterapia tańcem i ruchem jest skutecznie stosowana zarówno w pracy z osobami, które cierpią na różnego rodzaju zaburzenia, lub doświadczyły w swoim życiu traumatycznych wydarzeń, jak również z osobami, które pragną pogłębić swoją samoświadomość, skontaktować się z przeżyciami płynącymi z ciała, lepiej wykorzystywać swój potencjał i pełniej wyrażać siebie w życiu. Ukończenie szkolenia daje możliwość ubiegania się o certyfikat w Polskim Stowarzyszeniu Psychoterapii Tańcem i Ruchem¹².

Podsumowując niniejsze rozważania, warto podkreślić, że w Polsce choreoterapia z roku na rok zyskuje coraz większą popularność. Wzbudza zainteresowanie nie tylko wśród naukowców, ale także terapeutów-praktyków, osób traktujących ją jako źródło zarobkowania, środek do działań profilaktycznych dla pedagogów oraz hobbistów, dla osób korzystających z tej metody w życiu codziennym.

Ewa Wycichowska w jednym z wywiadów zwróciła uwagę, że choreoterapią zainteresowana jest duża grupa ludzi (artystów, edukatorów, animatorów, terapeutów), traktujących taniec jako pewną formę samorealizacji, sposób na życie, spełnienie marzeń, profilaktykę lub terapię¹³.

Obserwując współczesną scenę terapeutyczną i edukacyjną można stwierdzić, że choreoterapia stała się nie tylko ważną dziedziną wyspecjalizowanego działania na arenie polskiej medycyny, rewalidacji, rehabilitacji i edukacji, ale także okazją do traktowania sztuki tanecznej i muzyki jako profilaktyki i panaceum na zagrożenia dzisiejszego świata. W ferworze popularności choreoterapii warto pamiętać o zasadzie etycznej *primum non nocere*, która powinna przyświecać każdemu działaniu leczniczemu.

LITERATURA

1. Aleszko Z. Merytoryczne i organizacyjne problemy choreoterapii / Z. Aleszko. – Warszawa : Międzynarodowy Instytut Neurokinezylogii Rozwoju Ruchowego i Integracji Odruchów, 2004.
2. Andrzejewska-Pisarska M. Więcej niż taniec: rozmowy z Ewą Wycichowską / M. Andrzejewska-Pisarska. – Kraków : Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 2003.
3. Brudnowska A. Taniec i choreoterapia jako sposób na poprawę jakości życia współczesnej Polki / A. Brudnowska // Nowiny Lekarskie. – 2010. – nr 79.
4. Kisiel M. Pedagogiczno-dydaktyczne aspekty wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju dziecka / M. Kisiel. – Dąbrowa Górnicza : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Biznesu, 2007.
5. Konieczna E. J. Arteterapia w teorii i praktyce / E. J. Konieczna. – Kraków : Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2013.
6. Koziello D. Taniec i psychoterapia / D. Koziello. – Poznań : KMK Promotions, 2002.

¹² Oferta czteroletnich studiów podyplomowych Polskiego Instytutu Psychoterapii Tańcem i Ruchem, <http://www.institutdmt.pl; terapiatancem-iba.pl> [data dostępu: 4.08.2017 r.].

¹³ M. Andrzejewska-Pisarska, *Więcej niż taniec: rozmowy z Ewą Wycichowską*, Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne 2003, s. 88.

7. Kuźminska O. Taniec w teorii i praktyce / Kuźminska O. – Poznań : Wyd. Akademii Wychowania Fizycznego im. Eugeniusza Piaseckiego, 2002.
8. Pędzich Z. Psychoterapia tańcem i ruchem: teoria i praktyka / Z. Pędzich. – Sopot : GWP, 2014.
9. Tomaszewski W. Człowiek tańczący / W. Tomaszewski. – Warszawa : WSiP, 1991.
10. Wuttke J. Wychowanie estetyczne w edukacji i wspomaganiu rozwoju dzieci i młodzieży / J. Wuttke, M. Kisiel. – Mysłowice : Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2006.
11. Zaorska Z. Dodać życia do lat / Z. Zaorska. – Lublin : Wydawnictwo «Klanza», 1999.

РЕЗЮМЕ

Кісель Мірослав. Хореотерапія: польський досвід, контексти й виклики.

У статті розглянуто проблеми наукового обґрунтування та функціонування хореотерапії в Польщі, визначено її сутність. Із метою розмежування змістового навантаження понять «психотерапія танцем і рухом» та «хореотерапія» здійснено їх зіставний аналіз. Порівняння базових положень, засобів, та особливостей застосування психотерапії танцем і рухом та хореотерапії дозволило визначити переваги останньої.

Проаналізовано польську наукову думку стосовно використання танцю як лікарського засобу. Показано, що хореотерапія використовує танець з метою підтримки й повернення психічного або фізичного здоров'я людини. Позитиви хореотерапії криються в захоплювальному подоланні танцювальних труднощів, емоційному переживанні руху під музику, під час якого можна невербальним способом виразити свої внутрішні переживання тощо. Музика у цьому процесі заохочує до рухової активності, позитивно впливає на центральну нервову систему. Танцювальне і музичне мистецтво трактується як профілактика і панацея від загроз сучасного світу.

Висвітлено пропозиції і форми підготовки хореотерапевтів, яких готують у психотерапевтичному та психологічному товариствах, на післядипломних курсах, в університетах, профільних академіях і вищих професійних школах. Охарактеризовано навчальні плани осередків хореотерапевтичної освіти.

Ключові слова: хореотерапія, психотерапія танцем і рухом, здоров'я людини, танцювальне і музичне мистецтво, навчальні плани, додаткова освіта.

УДК 374.7.091:781.62(438) “199/201”

В. В. Ключко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК НЕПЕРЕРВНОЇ РИТМІЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ (кінець XX ст. – початок XXI ст.)

У статті висвітлено особливості розвитку ритміки Е. Жак-Далькроза в системі неперервної освіти в Польщі наприкінці XX – на початку XXI століть. Показано зміни в структурі, змісті й функціях неперервної ритмічної освіти у чвертьвіковому проміжку часу. Схарактеризовано типи закладів освіти, у яких здійснювалася підготовка фахівців і окремі навчальні програми з ритміки.

Ключові слова: *система неперервної освіти, розвиток ритміки в Польщі, Е. Жак-Далькроз, навчальні програми, підготовка фахівців.*

Постановка проблеми. Освітнянські пошуки механізмів вирішення проблеми духовного та фізичного здоров'я української нації спрямовують науковців на дослідження гуманістичного потенціалу мистецької педагогіки на всіх щаблях неперервної освіти. Євроінтеграційний вектор освітньої політики України зумовлює актуалізацію ефективних педагогічних концепцій і технологій, серед яких ритміка Еміля Жак-Далькроза посідає важливе місце.

У системі освіти Польщі ритміка виконує декілька функцій: служить для розвитку й виховання дітей дошкільного та шкільного віку; відіграє важливу роль у формуванні професійних компетенцій у різних галузях освіти; є важливою складовою вищої та післядипломної музичної, педагогічної, спеціальної освіти, фізичного виховання та спорту; часто-густо зустрічається в освітніх програмах для людей похилого віку. У визначенні педагогічного потенціалу ритміки польські науковці спираються на концепцію Еміля Жак-Далькроза, головною засадою якої є нерозривний зв'язок теорії та практики, мисленнєвої та чуттєвої сфер особистості. На думку Е. Жак-Далькроза, учитель повинен працювати так, аби кожен учень міг сказати «не тільки знаю, але й відчуваю» [6, с. 113].

Сучасні тенденції розвитку ритміки в Польщі як складової неперервної освіти передбачають розширення її ареалу до ціложиттєвого континууму за рахунок перенесення акцентів із професійної підготовки ритміків у сферу виховання малюків і соціально-педагогічну роботу з людьми похилого віку. Актуальним видається дослідження історичного коріння сучасних процесів адаптації ритміки Далькроза в системі неперервної освіти європейських країн, зокрема, Польщі.

Аналіз актуальних досліджень. У польській науковій думці проблема ритміки розглядається в багатьох аспектах. Марія Пшиходзіньська називає ритміку Далькроза напрямом музичного

виховання, головна засада якого полягає у використанні музики як засобу всебічного розвитку дитини – фізично-рухового, інтелектуального, емоційного й музичного. Анна Щепанська вивчає питання впровадження ритміки в інтегроване ранньошкільне навчання. Ельжбета Кілінська-Евертовська досліджує ефективність ритмічних вправ у реабілітації дітей із порушеннями мовлення. Концепція Далькроза як невід’ємна складова професійної музичної та музично-педагогічної освіти в Польщі вивчається такими дослідниками, як М. Бжозовська-Кучкевіч, А. Білінська, М. Купсік, А. Пастернак, Г. Шендзельож, Ф. Щепановська та ін.

Мета статті полягає у висвітленні особливостей розвитку ритміки Е. Жак-Далькроза в системі неперервної освіти в Польщі наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть.

Виклад основного матеріалу. Дослідження історії розвитку ритміки в Польщі в контексті неперервної освіти слід розпочати з аналізу відповідної наукової думки, коли наприкінці ХХ століття актуалізується проблема обґрунтування шляхів реформування всієї системи освіти країни. Однією з реформаторських перспектив стає проголошений UNESCO курс на створення плюралістичної системи, до якої б увійшли як школа, так і бібліотеки, музеї, заклади праці, а також родина. У часовому контенті система освіти повинна стати *неперервною* й охоплювати все життя людини – від дитинства до пенсії. У подальшому орієнтиром для розбудови неперервної освіти стає “*The White Paper on education and training*” Європейської комісії, у якій проголошено курс на навчання протягом усього життя.

Теоретичний аналіз проблеми почнемо з розгляду тезауруса неперервної освіти як галузі педагогічної науки. Серед термінів, які його утворюють у науково-педагогічному просторі Польщі, насамперед назвемо «постійна, безупинна освіта» (*kształcenie ustawiczne*), «освіта дорослих» (*oświata dorosłych*) і «освіта протягом усього життя» (*kształcenie przez całe życie*).

У своєму «Педагогічному словнику» В. Оконь як синонім безупинної освіти називає неперервну освіту (*kształcenie ciągłe*) і визначає її як безперервне вдосконалення загальної та професійної кваліфікації, а також як засаду сучасної системи освіти, згідно з якою навчання триває ціле життя людини, охоплюючи поновлення, розширення й поглиблення її загальної та професійної кваліфікації. На думку польського науковця, концепція неперервної освіти заперечує давні погляди щодо поділу людського життя на окремі етапи (приготування до життя під час навчання в школі та професійних закладах освіти, трудовий етап і етап участі в суспільному житті), пов’язуючи шкільну та професійну підготовку з перманентною спрямованістю на формування потреби навчатися протягом життя. Важливу роль у післядипломній освіті відіграють курси підвищення кваліфікації, де фахівець систематично, через певний термін розширює свій професійний досвід. Крім курсів, завдання неперервної освіти реалізують різноманітні установи освіти дорослих і, що найважливіше, різні форми самоосвіти [13, с. 195].

Цікавим буде порівняння з Україною, де наприкінці ХХ століття активно досліджується неперервна професійна освіта. На думку академіка І. А. Зязюна, останню можна розглядати з позицій особистості, освітнього процесу (програм), а також організаційних структур. В останньому випадку термін «неперервність» характеризує мережу навчально-виховних закладів, що пропонують освітні послуги й забезпечують зв'язок і наступність програм, які відповідають сучасним вимогам соціуму та створюють оптимальні умови щодо динамічного професійного розвитку особистості. «Стиковка» цих програм передбачає їх наскрізну стандартизацію за єдиними для всієї системи професійної освіти цілями [2].

Особливості розвитку неперервної ритмічної освіти в Польщі були зумовлені реформою, яку польські освітяни розпочинають розробляти в останньому десятилітті минулого століття. Реформована школа потребує фахівців, спроможних творчо підходити до навчальних програм, суттєвою рисою яких стає інтегративний підхід. Тому в опублікованих 31 грудня 1996 року програмних основах окремих предметів цілі шкільної освіти окреслені ієрархічно згідно з етапами навчання й віковими особливостями учнів. Було виокремлено такі етапи: ранньої шкільної освіти (1–3 класи базової школи), пропедевтично-зінтегрованої освіти (4–6 класи базової школи), предметно-початкової освіти (7–8 класи базової школи), предметно-заавансованої (1–2 класи середньої школи) і предметно-розширеної освіти (3–4 класи середньої школи).

З моменту проголошення шкільної реформи її цілі та зміст постійно уточнювались у загальнопольських дискусіях, коли питання музичної освіти дітей (у тому разі й ритмічної) були чи не найгострішими у зв'язку з практичною ліквідацією музики в школі як окремої дисципліни. У відкритому листі до міністра національної освіти методисти й учителі музики та ритміки, які зібралися на предметно-методичній конференції в Ополі 15 грудня 1999 року, виразили рішучий протест проти поєднання «музики» й «образотворчого мистецтва» (*plastyki*) в один навчальний предмет «мистецтво» (*sztuka*) й одночасного обмеження розміру художнього навчання дітей до однієї години на тиждень [10]. Зауважимо, що через кілька років боротьба освітян увінчалась їх перемогою.

В останнє десятиліття ХХ століття підготовка вчителів-ритміків у Республіці Польща переважно здійснювалася в музичних академіях і їх філіях: Музичній академії імені Ф. Нововейського в Бидгощі, Музичній академії імені Фредерика Шопена у Варшаві та її філії в Білостоці, Музичній академії у Вроцлаві, Музичній академії імені Станіслава Монюшка у Гданьську, Музичній академії імені Кароля Шимановського в Катовицях, Музичній академії у Кракові, Музичній академії в Лодзі, Музичній академії в Познані та її філії в Щецині. Г. Ніколаї зазначає, що в Україні «музично-педагогічна гілка була відтята від системи музичної освіти» та «прищеплена до педагогічної»: педагогічні відділи консерваторій було «передано»

педагогічним інститутам і перетворено на музично-педагогічні факультети, а в Польщі ці підрозділи й донині існують паралельно [1, с. 163].

Однією з нових ланок ритмічної підготовки вчителів музики в Польщі стали вчительські колегії, які були запроваджені в РП в 1990/91 навчальному році. Вчительські колегії як неповні вищі школи професійного типу прийшли на зміну ліквідованих педагогічних ліцеїв і вчительських курсів. Випускники цих колегій отримували право працювати вчителями в основній (*podstawowej*) загальноосвітній школі. На кінець 90-х років у Польщі нараховувалося близько 10-ти вчительських колегій, у дев'яти з яких (у містах Битом, Валч, Велюнь, Влоцлавек, Згеж, Конін, Лешно, Новий Сонч, Плоцьк) одна зі спеціальностей була музика. Найчастіше музика як друга спеціальність виступала в поєднанні з початковим навчанням як першою спеціальністю (Битом, Вальч, Велюнь, Влоцлавек, Згеж, Конін) та дошкільним вихованням у Битомі, з математикою – в Новому Сончу, з опекунсько-виховною педагогікою – в Плоцьку, з польською мовою – у Вальчу [9, с. 50-64].

На початку ХХ століття підготовка педагогів-ритміків у музичних академіях Польщі досягає свого апогею завдяки дофінансуванню вищої освіти країни Європейським Союзом. Аналіз навчальних планів і науково-методичного доробку викладачів Музичної академії імені Кароля Шимановського в Катовицях засвідчив різнобічність змісту цієї підготовки. Найважливішими предметами спеціальності *ритміка* вважалися ритміка, рухова інтерпретація музичного твору, фортепіанна імпровізація, методика проведення ритміки. Крім того, в Музичній академії існував цикл факультативних занять «Музика в терапевтичній діяльності», у межах якого студенти могли отримати додаткову кваліфікацію щодо проведення терапевтичних занять у спеціальних школах і закладах служби здоров'я.

У 2000-х роках навчальні плани Музичної академії імені Кароля Шимановського серед дисциплін, обов'язкових для засвоєння методи Далькроза, включали техніку та композицію руху, аналіз музичного твору з урахуванням можливості його рухової презентації, сучасні композиторські техніки, народний та історичний танок. Крім того, пропонувалися факультативи – національний танок, сучасні танцювальні техніки, техніка класичного танцю, дефектологія з елементами музикотерапії.

За свідченням Аннети Пастернак, у Музичній академії імені Кароля Шимановського студенти-ритміки опановують такий перелік класичних далькрозовських вправ: рухова реалізація окремих ритмічних зрізків; рухова реалізація ритмічних ланцюгів; рухова реалізація ритмічних зрізків із подвійною швидкістю або у два рази повільніше; ритмічне доповнення; метричне перевтілення; поліметрія і поліритмія; ритмічні канони [14, с. 120]. Усі ці вправи мають на меті формування й відточування почуття ритму, яке робить слух вразливим до ритмічних особливостей музики.

Крім метроритмічного тренінгу, у чистому вигляді існував більш комплексний вид вправ, які спрямовані на розвиток *музичної експресії руху*.

Відзначимо, що ритміка формує специфічний тип рухів, які повністю підпорядковані музиці, а їх експресія спрямована на передачу всіх нюансів музичного розвитку. Саме в цьому полягає різниця між рухами в ритміці та танцювальними рухами. Розвиток музичної експресії руху здійснюється за допомогою таких вправ: віддзеркалення в рухах музичного розвитку щодо динаміки, агогіки, артикуляції, тембрів; віддзеркалення в рухах форми мелодичної лінії, музичних фраз; рухові імпровізації. А. Пастернак вважає, що найскладніші вправи пов'язані з передачею рухами не тільки ритмічного малюнку, а й метричних долей різної ваги. Метою всіх зазначених вправ стає опанування *пластики руху*. Вправи реалізуються на основі імпровізації, яка становить основу креативності в ритміці [там само, с. 121].

Різноманітність сфер використання ритміки спричиняв появу різних форм підвищення кваліфікації спеціалістів та обміну досвідом у вигляді семінарів, майстер-класів і тренінгів, причому деякі з них вже стали традиційними. На початку ХХ століття особливою популярністю користувалися: Загальнопольська сесія тренінгу *Музика і рух у терапевтичній практиці*, яку систематично організовувала Музична академія в Катовицях, Тренінг хореографії музики при Музичній академії в Познані, Міжнародні майстер-класи з ритміки при Музичній академії в Лодзі.

Нині ритміка в Польщі застосовується в багатьох видах навчання й виховання, охоплюючи як професійну мистецьку підготовку, так і загальну освіту, а також аматорський рух і сферу арт-терапії. Хоча статус ритміки та її місце в системі освіти країни постійно видозмінюється, а в останні роки зумовлюється жорсткими реаліями економії матеріального ресурсу, важливе значення концепції Е. Жак-Далькроза підтверджується її реалізацією на всіх щаблях цієї системи.

На сучасному етапі реалізація розвивальної функції ритміки в ранньому вихованні відбувається як у дошкільних навчальних закладах, так і в чисельних гуртках і на заняттях із загального розвитку дітей. На початковому етапі освіти не існує жорстких вимог і обмежень щодо використання ритміки в навчально-виховному процесі. Практично кожен педагог-ритмік має власну програму, яку реалізує залежно від віку учасників та мети занять. Наголосимо, що в Польщі ритміка довгі роки була однією з обов'язкових дисциплін у дитячих садочках. Нині, в результаті загального скорочення навчальних годин у дошкільних закладах освіти, ритміка стала дисципліною за вибором батьків, проте залишається досить затребуваною. У той самий час, у приватних осередках дошкільної освіти, де вибір дисциплін не зумовлюється обмеженістю державного фінансового ресурсу, ритміка зберігає статус однієї з провідних дисциплін.

Залежно від авторських програм ритміка, тією чи іншою мірою, служить для корекції фізичних функцій дитини, поліпшення її координації. Означений аспект займає центральне місце в осередках для дітей із спеціальними потребами. Корекційна функція також реалізується через логоритмічні та терапевтично-рухові заняття з використанням ритміки.

Нерозривний зв'язок із музикою сприяє розвитку музичних здібностей дітей, емоційному опануванню навколишнього світу, естетичному сприйняттю явищ щоденного життя. Ігрова форма занять приносить багато радості малечі, стає джерелом позитивного світовідчуття, дає впевненість у власних силах і задоволення від досягнень. Реалізація означеного потенціалу ритміки є можливою також у пренатальному періоді розвитку дитини, ще в утробі матері. Заняття з ритміки для вагітних жінок допомагають закласти позитивну основу майбутнього виховання та допомогти матері досягати психічної рівноваги й фізичного комфорту в період виношування дитини.

У Польщі тенденція раннього використання ритміки набуває все більшої популярності. Як приклад можна навести варшавську школу раннього розвитку під назвою «Фабрика музики» [5], де елементи ритмічного виховання наймолодших реалізуються у програмах «Звуколандія» та «Академія малого музиканта» у групах для дітей, що ще не ходять, що почали вже ходити, у групах для вагітних жінок.

Яскравим прикладом реалізації раннього ритмічного виховання є мережа осередків, організованих Сильвією Новицькою (*Sylvia Nowicka*). Свою концепцію педагог реалізовує в кількох школах раннього розвитку в Три-місті (Гданськ-Сопот-Гдиня). Серед них – Академія розвитку родини «Енергетивка» (*Akademia Rozwoju Rodziny Energetyka*), де заняття відбуваються у трьох вікових групах.

I. Повзалки (*pędraczk*) відвідують діти до 1,5 року.

II. Притуляки (*przytulaczk*) відвідують діти 1,5 – 3 років.

III. Брикалки (*brykaczk*) відвідують діти 2,5 – 4 років.

Подібна програма реалізовується у Студії дитячої активності «Макарака» [12]. Елементи ритміки широко використовуються на різноманітних заняттях для дітей різних вікових груп у «Креативці» [8] – школі раннього розвитку, що діє під власним франшизом у 7 містах Польщі (Кракові, Вроцлаві, Познані, Щецині, Бидгощі, Венгрові й Седльцях), а також у Ряшівському (Жешовському) Клубі мамі й малюка, де поза звичайними ритмічними заняттями для дітей існує спеціальний курс для майбутніх мам, до комплексу якого також входять елементи ритміки [7]. Обстеження шкіл і студій раннього розвитку дитини в Катовицях та Сосновці, а також аналіз сайтів подібних осередків у Польщі підтвердили наявність у їх програмах ритміки.

Спостереження за навчально-виховним процесом у окремих початкових школах Катовицького регіону засвідчило, що подібним чином педагогічна функція ритміки реалізується і в ранньому шкільному вихованні. Надалі у центрі занять залишаються ритмічні ігри під музику, стає більше логоритмічних забав і корекційних вправ, що розвивають координацію дітей.

На шаблі початкової освіти ритміка з'являється як спеціальна дисципліна в навчальних планах балетних і музичних шкіл I ступеню.

Заняття набувають тренувального характеру та спрямовані на: виховання в дітей відчуття ритму, засвоєння елементів музичної мови окремо і в їх сукупності; загальне «омузичення» та практичне засвоєння елементів музичної грамоти; розвиток експресивності, вміння імпровізувати та пластично інтерпретувати музику рухами й жестами. У музичних школах II ступеня ритміка стає окремою спеціалізацією, отримавши яку випускник має право проводити ритмічні заняття та має найкращі шанси продовжити свою освіту в мистецькому виші за спеціальністю «ритміка».

Сьогодні на шаблі вищої освіти ритміка є складовою декількох спеціальностей. У музичних академіях поза власне спеціальністю «ритміка», практичні ритмічні вправи та методику їх проведення опановують на різноманітних музичних спеціальностях, зокрема – вокалісти й інструменталісти. Ритміка входить також до навчальних планів театральних вишів і академій фізичного виховання, також вона є складовою дисциплін, які пов'язані з фізичною реабілітацією та артотерапією (логоритміка, ритмотерапія, музикотерапія тощо).

Особливе місце ритміка займає у педагогічній і післядипломній освіті Польщі. Поза спеціальністю «музична педагогіка» ритміка є складовою різноманітних кваліфікаційних курсів, що часто реалізуються в післядипломній освіті. Усі означені курси мають спільне тяжіння до опанування методики проведення ритмічних занять з дітьми різного віку, з додатковим використанням корекційних можливостей ритміки. Конкретні приклади щодо наявності ритміки у вишах різного профілю та центрах післядипломної освіти у різних регіонах Польщі заміщено у Таблиці 1.

Корекційний і реабілітаційний потенціал ритміки реалізується й у освітніх програмах для людей похилого віку в Університетах третього віку.

Наприкінці минулого століття в Польщі з огляду на французькі взірці відкриваються перші Університети третього віку, в яких створювалися умови щодо систематичного самовдосконалення пенсіонерів і приємного проведення ними вільного часу. Було навіть створено Товариство Університету третього віку, яке випускало в Познані свій Бюлетень (*„Biuletyn Towarzystwa Uniwersytetu Trzeciego Wieku”*).

Ніні в провідних вишах Польщі функціонують курси для слухачів Університетів третього віку з використанням активних музично-ритмічних і артотерапевтичних технологій, які створені досвідченими педагогами вищої школи на основі особистого науково-педагогічного і методичного досвіду. В умовах сучасного життя, сповненого різноманітних загроз і стресів, музично-ритмічна діяльність перетворюється на впливовий чинник, що знімає напруження та гармонізує психіку. Танок і музично-ритмічна імпровізація стають для людей похилого віку засобами, які дозволяють уникнути гіподинамії, зміцнюють віру у свої сили, надають можливість налагодити міжособистісні контакти, відроджують відчуття молодості в «осінній» період життя.

Таблиця 1

Післядипломна ритмічна освіта

Навчальний заклад	Спеціалізація
Гуманістично-економічна академія в Лодзі	Музика – ритміка і елементи музикотерапії у дошкільній та ранньошкільній освіті.
Вармінсько-Мазурський університет в Ольштині	Ритміка і танець
Вища школа бізнесу в Домброві Гурнічій та її територіальні відділи у Живці, Щецині та Кракові	Ритміка і танець у музично-руховому вихованні дітей – кваліфікаційний курс
Вища школа соціальних наук у Варшаві (PEDAGOGIUM)	Ритміка і танець у музично-руховому вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку
Академія Ігнаціум в Кракові та її територіальний відділ гуманітарних та соціальних наук в Мисловицах	Ритміка у дошкільній освіті
Вища школа бізнесу та підприємництва у Островці Шьвентокшиському	Гімнастика, ритміка і танець у музично-руховому вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку
Краківська Державна Вища Школа у Єленій Гурі	Музика і ритміка у дошкільній освіті
Вища школа Яньського у Ломжі	Музика і ритміка у дошкільній та ранній шкільній освіті
Державна Вища Технічно-Економічна Школа ім. кс.Броніслава Маркевіча в Ярославі	Ритміка у дошкільному НЗ та школі
Вища Школа Наук про Здоров'я у Жирардові	Ритміка у ДНЗ і молодшій школі
Вища школа педагогіки і управління ім. Мешка I у Познані	Ритміка з елементами танця
Академія мистецтва у Щецині	Ритміка у кшталтуванні слуху в музичному шкільництві 1 ступеню
Вища Школа ім.Павла Влодковіца у Плоцьку	Танець і ритміка
Державна вища професійна школа ім. Станіслава Пігона у Кросні	Фізичне виховання із ритмікою та корекційною гімнастикою у дошкільній та молодшій шкільній освіті
Університет Міколая Коперніка в Торуні	Логоритміка з елементами арттерапії
Вальбризька вища школа управління та підприємництва	Практична шкільна і дошкільна логопедія; логоритміка і мовна комікація для вчителів
Вища школа інформатики та управління у Жешові (Ряшові)	Шкільна і дошкільна логопедія із логоритмікою (для вчителів)
Колегіум Да Вінчі в Каліші	Корекційно-компенсаційна гімнастика з ритмікою
Підкарпацький центр дидактичних послуг	Гімнастика, ритміка і танець у музично-руховому вихованні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку
Музична Академія ім.Кароля Ліпінського у Вроцлаві, відділ композиції, диригентури, теорії музики і музикотерапії	Післядипломний курс музикотерапії

Теоретичною основою нової галузі освіти дорослих у Польщі стає герагогіка, яка займається теорією і практикою навчання людей похилого віку у процесі їх старіння. У «Педагогічній енциклопедії XXI століття» як синоніми герагогіки визначено освітню геронтологію, педагогіку старіння та старості [4, с. 29]. Однією з головних цілей цієї субдисципліни стає піклування про психічне та фізичне здоров'я людей похилого віку, реабілітація їх життєвих сил і отримання сатисфакції від старості. Г. Луї зазначає, що герагогіка покликана навчити людей приймати себе в похилому віці без розпачу, вміти пристосовуватись у складному світі, який так швидко змінюється, бачити свою активну роль у сучасному суспільстві [11, с. 57].

Сьогодні серед інших занять усе більшим попитом у слухачів університету користується музично-рухова терапія, підкріплена малюнком і літературним текстом. Інтенсифікація фізичної активності, поєднана з естетичною насолодою, уповільнює процеси старіння. Музично-рухові й танцювальні комбінації, підібрані з урахуванням віку та моторних можливостей учасників, задовольняють потреби душі й тіла старої людини, становлячись для неї геронтологічною профілактикою.

Висновки. Історія розвитку неперервної ритмічної освіти в Польщі характеризується з одного боку прагненням розбудови її професійного сегменту, а з другого – прикладним використанням окремих елементів ритміки у вихованні дітей та підготовці фахівців різних спеціальностей (від педагогів до хореографів, від акторів до реабілітологів).

Стає очевидним, що ані мінливість освітніх пріоритетів, ані жорсткі економічні рамки державного фінансування не змогли відсунути ритміку і потребу в ній на маргінес системи освіти. Можна стверджувати, що концепція ритмічного виховання Далькроза довела свою універсальність, здатність модернізуватися згідно потреб суспільства, виховання та освіти. Завдяки нерозривному зв'язку із музикою та рухом ритміка залишається однією з небагатьох дисциплін, які здатні провести людину через усе життя, починаючи від першого поруху в лоні матері аж до останнього подиху.

Подальші дослідження. Кожний із згаданих аспектів реалізації ритміки на окремих щаблях освіти в Польщі заслуговує на більш детальне дослідження. Особливості адаптації ритмічної концепції до конкретних умов її реалізації залежать не тільки від віку, спеціалізації чи потреб слухачів курсів, але також зумовлені світовими тенденціями у вихованні, освітніми директивами в межах Євросоюзу та фінансовими можливостями польської системи освіти. Зауважимо, що на окремих етапах розвитку системи освіти в Польщі вектори використання педагогічного потенціалу ритміки змінювались. Отже, її розвиток в історичному аспекті становить серйозну проблему для дослідників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ніколаї Г. Ю. Педагогічні спеціальності в системі вищої музичної освіти: європейський контекст / Г. Ю. Ніколаї // Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та

- теорії і практики освіти : збірник наукових праць. – Харків : ХДУМ ім. І. П. Котляревського, 2007. – Вип. 20. – С. 163–176.
2. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : ВПІОЛ, 2000. – С. 29–33.
3. Akademia Rozwoju Rodziny Energetywka [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://energetywka.home.pl/page5.php>
4. Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku / red. T. Pilch. – W-wa : Wyd. Akademickie „Żak”, 2003. – Т. 2. – 1114 s.
5. Fabryka muzyki [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://fundacijafabrykamuzyki.pl>
6. Jaques–Dalcroze E. Pisma wybrane / E. Jaques–Dalcroze. – Warszawa : WSiP, 1992. – 152 s.
7. Klub mamy i malucha [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.klubmamymalucha.pl>
8. Kreatywka [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kreatywka.pl>
9. Kształcenie nauczycieli muzyki: stan obecny i perspektywy / pod red. J. Kurcza. – Kraków : AM, 1999. – 107 s.
10. List otwarty do Ministra Edukacji Narodowej // Wychowanie muzyczne w szkole, 2000. – Nr. 2/3. – S. 117.
11. Łój G. Stymulatory rozwoju ucznia Uniwersytetu Trzeciego wieku w świetle samorealizacji A. Masłowa / G. Łój // Nauczyciel i Szkoła, 2003. – Nr 1–2. – S. 55–59.
12. Makaraka [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.makaraka.pl/zajecia-dla-dzieci.html>
13. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / W. Okoń. – Wyd. drugie rozszerzone. – Warszawa : WA „Żak”, 1998. – 468 s.
14. Pasternak A. Pedagogiczno-artystyczna koncepcja metody Dalcroze’a a jej zastosowanie w polskim szkolnictwie / A. Pasternak // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ, 2005. – С. 118–127.

РЕЗЮМЕ

Ключко В. В. Развитие непрерывного ритмического образования в Польше (конец XX в. – начало XXI в.).

В статье освещены особенности развития ритмики Е. Жак-Далькроза в системе непрерывного образования в Польше в конце XX – начале XXI веков. Детализированы функции, которые выполняет ритмика в системе образования Польши, в частности она служит для развития и воспитания детей дошкольного и школьного возраста; играет важную роль в формировании профессиональных компетенций в различных областях образования; является важной составляющей высшего и последипломного музыкального, педагогического, специального образования, физического воспитания и спорта; используется для реабилитации пожилых людей.

Охарактеризованы типы учебных заведений, в которых в течение исследуемого периода осуществлялась подготовка специалистов и отдельные учебные программы по ритмике. Приведены конкретные примеры учебных программ по ритмике, в частности, детализировано содержание подготовки ритмики в Музыкальной академии имени Кароля Шимановского в начале XXI века.

Показано, что особенности адаптации ритмической концепции Эмиля Жак-Далькроза к конкретным условиям ее реализации зависят не только от возраста, специализации или потребностей слушателей курсов, но также обусловлены мировыми тенденциями в воспитании, образовательными директивами в пределах Евросоюза и финансовыми возможностями польской системы образования. Засвидетельствовано, что на отдельных этапах развития системы образования в Польше векторы использования педагогического потенциала ритмики менялись.

Определены современные тенденции развития ритмики в Польше как составляющей непрерывного образования, в которой приобретают важное значение гармоничное воспитание детей и социально-педагогическая работа с пожилыми людьми.

Ключевые слова: *система непрерывного образования, развитие ритмики в Польше, Э. Жак-Далькроз, учебные программы, подготовка специалистов.*

SUMMARY

Kliuchko V. Development of continuous rhythmic education in Poland (end of the XX cen. – beginning of the XXI cen.).

In the article peculiarities of development of E. Jaques-Dalcroze's rhythmic in the system of continuous education in Poland at the end of the XX – the beginning of the XXI centuries are highlighted. The functions that performs rhythmic in the education system of Poland are detailed, in particular: it serves for the development and upbringing of children of preschool and school age; plays an important role in the development of professional competences in various fields of education; is an important component of higher and postgraduate music, pedagogical, special education, physical education and sports; is used for the rehabilitation of the elderly people.

The types of education institutions, in which, during the research period, specialists were trained and some rhythmic curricula are characterized. Specific examples of rhythmic curricula are given; in particular, the content of rhythmic training at Karol Shymanovsky Music Academy at the beginning of the XXI century is detailed.

It is shown that peculiarities of the adaptation of Emile Jaques-Dalcroze's rhythmic conception to the specific conditions of its implementation depend not only on the age, specialization or the needs of the course listeners, but also to the world trends in education, educational guidelines within the European Union and the financial capabilities of Polish education system. It has been shown that at different stages of development of the education system in Poland vectors of the use of pedagogical potential of rhythmic changed.

Modern tendencies of rhythmic development in Poland as a component of continuous education are determined, in which harmonious upbringing of children and social-pedagogical work with the elderly people become important.

Key words: *continuous education system, development of rhythmic in Poland, E. Jaques-Dalcroze, curriculum, training of specialists.*

УДК 792.8:[373:378](510)

А. І. Максименко

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

БАЗОВІ ЕЛЕМЕНТИ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ

У статті актуалізовано питання оволодіння теоретичними й методичними основами вивчення базових елементів народно-сценічного танцю. Зокрема розглянуто їх структурні складові позиції та положення рук, ніг, корпусу й голови, які в подальшому формують основні елементи для створення найпростіших пластичних положень тіла танцюючого, виховують високий рівень координації рухів, впливають на характерні особливості поєднання різних положень частин тіла.

Ключові слова: народно-сценічний танець, базові танцювальні елементи, позиції та пози.

Постановка проблеми. Екзерсис народно-сценічного танцю – відточена, досконала й уніфікована система вправ і комбінацій, яка створювалася в процесі тривалого хореографічного досвіду. Базові елементи, що увійшли до його складу пройшли довготривалий «природний відбір», це ті елементи, які спрямовані на досконалий розвиток і систематичне тренування тулубу танцівника.

Особливості навчання екзерсису народно-сценічного танцю в цілому аналогічні вивченню екзерсису класичного танцю на початковому етапі оволодіння методикою та технікою виконання рухів. Але необхідно враховувати пластично-технічні особливості народної хореографії, будувати народно-сценічний екзерсис слід так, щоб по мірі вивчення технічної основи руху, наділяючи його національними характерними рисами поступово підкоряти вимогам сцени. Досконале володіння базовими елементами екзерсису народно-сценічного танцю в подальшому буде розвивати танцювальність на середині зали під час виконання танцювального етюду чи номеру, впливатиме на стиль і манеру виконання як народних, так і стилізованих танців. Через свою технічну й емоційно-образну змістовність, чітко відпрацьований рух є сходиною до створення пластичної та танцювальної дії.

Аналіз актуальних досліджень. Народне танцювальне мистецтво, що становить природну основу й невичерпний арсенал зображально-виражальних засобів професійного мистецтва на сучасному етапі розвитку суспільства не тільки зберегло власну самобутність, але й розвинулося якісно, збагативши свою лексичну основу, жанрову різноманітність і художню палітру. Особливо плідним у цьому плані виявилось ХХ століття, коли в народній хореографії сталися істотні структурні та якісні зміни. Поряд із традиційними формами танцювального мистецтва (фольклорні колективи),

жанрово-тематичним збагаченням і вдосконаленням їхньої виконавської майстерності з'являються зразки народно-сценічного танцю, що набувають розвитку в професійних і аматорських танцювальних колективах.

У цей період помітно зростає й інтерес до наукового осмислення народного танцювального мистецтва: у практично-професійних цілях (В. Авраменко, К. Балог, В. Верховинець, П. Вірський, А. Кривохижа та ін.), мистецтвознавчо-теоретичному (В. Верховинець, К. Василенко, А. Гуменюк, Ю. Станішевський та ін.) та історичному аспектах (А. Богород, М. Вашкевич, А. Гуменюк, Р. Герасимчук та ін.).

Попри констатацію наявності значного наукового доробку в цій царині доводиться визнати, що у вітчизняному танцювальному мистецтві все ще бракує досліджень, які б давали цілісну картину стану й розвитку методичної основи базових елементів народно-сценічної хореографії.

Мета статті полягає в уточненні поняття «базовий елемент» і вдосконаленні методики вивчення й виконання базових елементів екзерсису народно-сценічного танцю.

Виклад основного матеріалу. Процес формування висококваліфікованих фахівців народного хореографічного мистецтва передбачає вивчення фахових дисциплін, серед яких одне з найважливіших місць посідає дисципліна «Народно-сценічний танець та методика його викладання», яка є однією з профільюючих дисциплін у системі вищої хореографічної освіти.

Професійний розвиток і хореографічну підготовку студентів на основі народно-сценічного танцю розглядають як багаторівневий процес, який може активно впливати на формування духовних якостей людини через цілеспрямовану передачу молоді соціально-історичного досвіду засобами мистецтва; естетичних аспектів функціонування хореографічного мистецтва; особливостей виконавської майстерності тощо.

Останніми роками в хореографічній освіті відбуваються інноваційні процеси (масове захоплення сучасними напрямками танцювального мистецтва). Тому сьогодні провідною метою стає збереження національних танцювальних традицій, відродження й модернізація в сучасних умовах методичних основ народно-сценічного танцю.

Перебуваючи в постійному розвитку, народно-сценічний танець у своєму арсеналі використовує прогресивні методи та збагачує палітру виразних засобів відповідно до вимог часу. Шалений попит на оволодіння сучасними напрямками хореографічного мистецтва витісняє народну хореографію та намагається відвести їй другорядне місце, тому методика навчання основам народно-сценічного танцю вимагає від керівника хореографічного колективу постійно знаходитися в пошуках нових варіативних танцювальних рухів, оскільки застосовування шаблонних, застарілих прийомів може призвести до знищення творчого потенціалу. Зацікавленість народно-сценічною хореографією можлива тільки тоді, коли керівник хореографічного колективу у своїй роботі буде використовувати

сучасні методичні прийоми, які будуть базуватися на науково-теоретичних положеннях, та підпорядковуватимуться принципам дидактики.

На початковому етапі оволодіння народно-сценічним танцем навчання базується на етюдній формі (невеликі за розміром, але різні за характером і темпоритмом елементи народних танців), що надає можливість танцівникові використовувати й комбінувати раніше вивчений танцювально-лексичний матеріал за принципом контрасту в підборі рухів, які тренують ще більш високий рівень координації та техніки, що так важливо для розвитку технічної майстерності виконавця.

Теоретична й методична основа елементів народно-сценічного екзерсису потребує для вивчення й засвоєння менше часу, на відміну від класичного танцю. За технічною та психофізичною природою рухи народного танцю більш природні та спираються на розвинений класичним екзерсисом пластичний тулуб танцівника. Екзерсис народно-сценічного танцю спрямовує свої зусилля на розвиток м'язової структури ніг, виворотності, постановки тулубу, рук і голови, що в подальшому завдасть впливового значення на координацію рухів. Вправи екзерсису це постійне й послідовне тренування кісткового та суглобо-м'язового апарату, а також психологічного настрою танцівника, сприяють розвиткові вольових якостей, моторики пам'яті, ритмопластики, музикальності, закладають основи засвоєння танцювальної техніки й виразності руху [1].

Пластичний фундамент, який створює екзерсис народно-сценічного танцю, надає можливість танцівникові в подальшій його діяльності підпорядковувати отримані знання вдосконаленню пластично-художніх можливостей організму в цілому. Навичка у виконанні танцювальної лексики виникає в результаті цілеспрямованої розумової діяльності виконавця, який спрямовує свою волю, увагу, пам'ять на вирішення поставлених перед ним конкретних завдань. У подальшому танцювальні навички екзерсису формують основні елементи для створення найпростіших пластичних положень тіла танцюючого, виховують високий рівень координації рухів, впливають на характерні особливості поєднання різних положень частин тіла; рук, ніг, корпусу й голови. Значимість екзерсису народно-сценічного танцю полягає в тому, що він має можливість різноманітно вдосконалювати такі ознаки рухів, як темп, ритм, розмір, напрямок, кількість повторень, манеру, характер і м'язові навантаження.

Автори першого посібника по характерному танцю А. Лопухов, О. Ширяєв і А. Бочаров стверджували, що, оволодіваючи курсом характерного танцю, учень тренує все своє тіло, розвиває його артистичну ємність, готовність у будь-яку хвилину й з однаковим зусиллям виконати будь-який танець [4].

Народно-сценічному танцю притаманна велика кількість положень і поєднань положень ніг, з яких ми виокремлюємо лише ті положення й поєднання, з яких виконавець найчастіше розпочинає (вихідне положення) той чи інший рух або закінчує (кінцеве положення) його. Такі положення

прийнято вважати основними. *Перше положення*: ноги вільно, без напруги стоять на підлозі, п'яти разом, носки розгорнені під невеликим кутом, тобто знаходяться в природному положенні. *Друге положення*: ноги стоять вільно, п'яти знаходяться на відстані стопи одна від одної, носки направлені в сторони під невеликим кутом. *Третє положення*: ліва нога знаходиться у вільному положенні, носок стопи розгорнутий у бік під невеликим кутом, права нога каблук торкається до середини стопи лівої ноги; носок правої ноги розгорнутий у бік під невеликим кутом. Це положення відповідає 3-й позиції ніг у народно-сценічному танці. Існує варіант цього положення: обидві ноги поставлені поруч і стикаються внутрішніми сторонами стоп, каблук правої ноги знаходиться біля середини стопи лівої ноги. Це положення характерне для виконання дробів і дробних вистукувань. *Четверте положення*: обидві ноги стикаються внутрішніми сторонами стоп, що відповідає 6-й позиції ніг у народно-сценічному танці. Але це ще не весь арсенал положень ніг, які використовує народно-сценічний танець під час створення сценічного образу.

Щоб детальніше зрозуміти всю палітру виразних засобів розглянемо декілька варіантів положень стопи в народно-сценічному екзерсисі. Натягнута стопа – це напружена стопа з гранично витягнутим підйомом і пальцями. Скорочена стопа – це напружена стопа зі скороченим підйомом і сильно піднятими вгору пальцями. Вільна стопа – це нога, розслаблена від гомілковостопного суглоба до пальців. Скошена стопа – це стопа, опора якої знаходиться на тильній стороні зі скороченою стопою. Стопа на півпальцях – це стопа із сильно витягнутим підйомом і скороченими пальцями піднятими вгору. Опорна нога – це нога, на якій знаходиться вага корпусу. Працююча нога – це нога, яка виконує рух.

З усіх видів хореографічного мистецтва народно-сценічний танець володіє найбільш потужнішою базою виразності рук. На відміну від позицій рук, які народний танець унаслідував від канонічної системи класичного танцю, це – підготовче положення, I, II, III позиції, що також використовуються в народному танці. На відміну від класичного танцю народно-сценічний володіє величезним запасом положень рук, які під час складання танцювальних комбінацій екзерсису є основною прикрасою характеру, манери, національної виразності. Крім схожості народного та класичного танців суттєва різниця полягає в положеннях і рухах рук, позиціях ніг, скошений підйом, розслаблена стопа, розділ дробних, присядочних і плескальних рухів, виконання всіх рухів у характерно-національній манері, своєрідні ускладнені рухи – «трюки».

Під час вивчення народно-сценічного танцю основну увагу слід приділяти позиціям і положенням рук, тому що існує величезна кількість досліджень і підручників, де одні автори позиції розглядають як положення, а інші положення трактують як позиції, порушуючи тим самим канони класичного танцю привносячи плутанину. Для більш зрозумілого

поняття позицій рук ми приведемо приклад міжпредметного зв'язку народно-сценічного танцю з класичним (Таблиця 1).

Таблиця 1.

Міжпредметний зв'язок народно-сценічного і класичного танцю

Класичний танець	Народно-сценічний танець
Підготовче положення	Підготовче положення
Перша позиція	Перша позиція
Друга позиція	Друга позиція – характерна для виконання вправ класичного екзерсису
Третя позиція	Третя позиція
	Положення рук на талії – характерне для виконання вправ народного екзерсису

Тепер детальніше зосередимо свою увагу на розборі кожної позиції рук у відношенні до цих двох основних напрямів хореографічного мистецтва. Споглядаючи таблицю, ми маємо змогу дійти висновку, що канонічна система класичного танцю у своєму арсеналі використовує під час методики вивчення екзерсису біля станка одне підготовче положення та I, II, III позиції, а в народно-сценічному танці, крім позицій і положення, застосовується основне положення чи не найголовніше – це положення рук на талії. Підготовче положення рук у народно-сценічному танці: обидві руки вільно опущені вздовж корпусу, кисті спрямовані долонями до корпусу (не притискаються) під час виконання екзерсису біля станка голова спрямована до центру зали, а під час виконання вправ на середині зали прямо. Положення рук на талії – характерне для виконання вправ народного екзерсису, обидві руки зігнуті в ліктях і знаходяться на талії, лікті спрямовані в сторони та розташовані на одній лінії з плечима, кисті обхоплюють талію – великий палець ззаду, чотири інших стиснуті разом, спереду. Існує варіант цього положення – кисть руки не прогинається, пальці стиснуті в кулачки, тильна сторона кисті спрямована вперед, великий палець притиснутий до вказівного. Перша позиція – обидві руки вільні у ліктях, підняті вперед на рівні грудей, кисті повернені долонями вгору, пальці витягнуті та з'єднані один з одним. Голова піднята, погляд відкритий. Друга позиція – обидві руки широко розкриті в сторони на рівні грудей, долоні спрямовані вгору, пальці витягнуті та з'єднані один з одним. Під час вивчення основних позицій і положень рук необхідно звертати увагу на виразність жіночих і чоловічих рук відповідно до статі; жіночі – лікті вільні, руки більш м'якіші, чоловічі – розкриті широко, груди розправлені. На відміну від основних позицій і положень рук існує безліч комбінованих, які базуються на основних положеннях і являють собою своєрідну імпровізацію постановника хореографічного твору, а також виконавців. За допомогою рук у народно-сценічному

танці визначаються особливості народної манери виконання, танець наповнюється змістовністю й сюжетною лінією, емоційною виразністю та пластикою.

Базові елементи народно-сценічного екзерсису створені на основі класичного екзерсису відрізняються тим, що розвивають необхідні якості для виконання народно-сценічних танців, у яких часто використовують різкі й акцентовані *plie*, невиворотні позиції ніг, рухи із заворотом стопи й коліна в невиворотне положення. У народно-сценічний екзерсис входять вправи характерні для певного танцю, запозичені безпосередньо з народно-сценічних танців: рухи з вільною стопою (*flic-flac*), «вірьовочка», «вистукування», вправи, що розвивають пластичність рук і корпусу [2].

Поряд із загальноприйнятою французькою термінологією в характерному екзерсисі також вживаються й образно-народні назви рухів (наприклад, «вірьовочка», «ключ», «штопор» та багато інших).

Пропонуючи послідовність вправ народно-сценічного екзерсису, ми опиралися на розподіл, що запропонував В. Камін:

- 1) (*demi-plies et grand plies*) – напівприсідання та глибокі присідання;
- 2) (*battements tendus*) – вправи для розвитку рухливості стопи;
- 3) (*battement tendus jetes*) – маленькі кидки;
- 4) (*flic-flac*) середній батман – вправи з ненапруженою стопою;
- 5) «каблучні вправи»;
- 6) (*rond de jambe et ronde de pied terre*) – колообертальні рухи ногою по підлозі;
- 7) (*pas tortille*) «змійка» – повороти стопи;
- 8) «вірьовочка», підготовка до «вірьовочки» – (ковзання стопою по нозі);
- 9) (*battement fondu*) – м'які розвороти ноги – напівприсідання на опорній нозі з поворотом коліна робочої ноги із закритого положення у відкрите;
- 10) «дробні вистукування» – вправи на вистукування;
- 11) (*battements developpes*) – розгортання ноги на 90 градусів;
- 12) (*grands battements jetes*) – великі кидки;
- 13) підготовчі вправи до складних і віртуозних рухів – піднімання на півпальці, розтяжки, перегинання тулубу тощо.

Вправи народно-сценічного екзерсису, зазвичай, застосовують для розвитку технічних навичок. Завданням вправ є підготовка суглобно-м'язового апарату до виконання найрізноманітніших рухів, які розвивають: виворотність, еластичність, м'якість тазостегнового, гомілковостопного, колінного суглобів і м'язів стопи; зміцнюють сухожилля ахіллесової п'яти; сприяють пластичності стрибка; розвивають рухливість гомілковостопного, тазостегнового, колінного суглобів; силу ніг; зміцнюють м'язи стегна; легкість ніг; координацію; стійкість; танцювальність; танцювальний крок; ритмічну спритність; тренують нервову систему; розвивають виразність, вишуканість поз, гнучкість спини; прищеплюють відчуття стилю та національної манери.

Важливою умовою досягнень успіхів у формуванні професійних навичок засобами вправ екзерсису є правильне виконання танцювальних рухів. Організм танцівника, підпорядкований умовам системного тренажу, удосконалюється. Постійний розвиток цієї «правильності» створює досконалу в розумінні «скульптурності» форму тіла та сприяє точному виконанню танцювальних дій.

Розглядати вправи народно-сценічного екзерсису тільки як засвоєння комплексу певних рухів, що розвивають тіло виконавця, було б неправильно.

Важливо розуміти, що виконання елементів народно-сценічного екзерсису продовжує лінія розвитку танцювальності, щоб у подальшому легко, без труднощів, передавати на сцені яскраву палітру того чи іншого народного танцю [3].

Програмний курс вивчення народно-сценічного танцю охоплює достатньо широкий аспект танцювальних культур різних народів світу, до якого входить вивчення таких танців, як: російський, білоруський, танці народів Прибалтики (литовський, естонський), хореографічне мистецтво Чехії та Словачки, польський, угорський, молдавський, танцювальна культура народів Середньої Азії (узбецький, таджицький), італійський, танцювальна культура народів Кавказу (грузинський, вірменський, азербайджанський), циганський, іспанський народний танці. Під час вивчення кожної національності досконало розглядаються характерні особливості положень рук у парних і масових танцях, а також положення тулубу танцюючих, плечей, положення голови.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, на відміну від класичного танцю народно-сценічний володіє величезним запасом базових елементів, які під час складання танцювальних комбінацій екзерсису є основною прикрасою характеру, манери, національної виразності.

У зв'язку з розвитком народного хореографічного мистецтва та з появою нової форми хореографічної професійної виконавської майстерності – «ансамблю народного танцю», термін «народно-сценічний» набуває дещо іншого специфічного забарвлення, збільшується амплітуда виконання базових елементів, тобто він стає більш професійним і з'являється тенденція до академізму (більш виворотне положення ніг, сильніше натягнутий носок, особлива увага приділяється рукам, корпусу, голові, збільшенню технічних вимог до виконання рухів, більш високий рівень артистизму тощо).

У наступних публікаціях ми матимемо змогу детальніше ознайомитися з удосконаленням основних базових рухів екзерсису, які за останні часи, пройшовши прискіпливий відбір природою та віртуозністю професійних виконавців, зайняли чинне місце в методичній основі вивчення народно-сценічного танцю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тарасова Н. Б. Теорія і методика викладання народно-сценічного танцю : навч. посібник / Н. Б. Тарасова. – СПб. : ІГПУ, 1996.
2. Ткаченко Т. С. Народний танець / Т. С. Ткаченко. – М., 1967.
3. Костровицький В. Школа класичного танцю / В. Костровицький, А. Писарев. – Л., 1986.
4. Лопухов А. Основи характерного танцю / А. Лопухов, О. Ширяев, А. Бочаров. – Л., М., 1939.

РЕЗЮМЕ

Максименко А. И. Базовые элементы народно-сценического танца.

В статье актуализирован вопрос овладения теоретическими и методическими основами изучения базовых элементов экзерсиса народно-сценического танца. В частности рассмотрены его структурные составляющие позиции и положения рук, ног, корпуса и головы, которые в дальнейшем формируют основные элементы для создания простейших пластических положений тела танцующего, воспитывают высокий уровень координации движений, влияют на характерные особенности сочетания различных положений частей тела.

На основе теоретического обоснования межпредметных связей народно-сценического и классического танцев было выяснено и доказано, что теоретическая и методическая основы базовых элементов народно-сценического экзерсиса требует для изучения и усвоения меньше времени, в отличие от классического танца.

Находясь в постоянном развитии народно-сценический танец в своем арсенале, использует прогрессивные методы и обогащает палитру выразительных средств в соответствии с требованиями времени. Бешенный спрос на овладение современными направлениями хореографического искусства вытесняет народную хореографию и пытается отвести ей второстепенное место, поэтому методика обучения основам народно-сценического танца требует от руководителя хореографического коллектива постоянно находиться в поисках новых вариативных танцевальных движений, поскольку применение шаблонных, устаревших приемов может привести к уничтожению творческого потенциала.

Ключевые слова: экзерсис у станка, народно-сценический танец, базовые танцевальные элементы, позиции и позы.

SUMMARY

Maksimenko A. Basic elements of folk-stage dance.

The article actualizes the problem of mastering the theoretical and methodological foundations of studying the basic elements of the exercise of folk-stage dance. In particular, its structural components and positions of the

arms, legs, body and head are considered, which further form the basic elements for creating the simplest plastic positions of the body of the dancer, bring up a high level of coordination of movements, and affect the characteristic features of the combination of different positions of parts of the body.

Based on the theoretical substantiation of the intersubject connections of folk-stage and classical dance, it was clarified and proved that the theoretical and methodological basis of the basic elements of folk-stage exercise requires less time for studying and mastering, in contrast to classical dance.

Being in constant development folk-scenic dance in its arsenal uses progressive methods and enriches the palette of expressive means in accordance with the requirements of the times.

The rabid demand for mastering contemporary trends in choreographic art supersedes the national choreography and tries to give it a secondary place, that is why the method of teaching the basics of folk-stage dance requires from the head of the choreographic collective to be constantly in search of new variegated dance movements, since the use of stereotyped, outdated techniques can lead to the destruction of creative potential.

Key words: *exercise at ballet bars, folk-stage dance, basic dance elements, positions and poses.*

УДК 37.0:377:78

Г. Ю. Ніколаї, Чжоу Цянь
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ

У статті розглянуто інтеркультурний вимір підготовки академічної молоді, запропоновано вирішення проблеми упорядкування відповідного тезаурусу. Висвітлено стан дослідженості питань інтеркультурної освіти й виховання у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі. Серед теоретичних основ формування інтеркультурної компетентності студентів виокремлено концептуальні положення мультикультуралізму, діалогу культур, теорії естетичного виховання. Доведена необхідність конкретизації загальнопедагогічних положень у контексті хореографічної підготовки українських та китайських студентів.

Ключові слова: *інтеркультурна компетентність, академічна молодь, мультикультуралізм, діалог культур, теорія естетичного виховання, українські та китайські студенти-хореографи.*

Постановка проблеми. У ХХІ столітті однією з центральних тенденцій розвитку мистецької освіти (у тому разі хореографічної) стає набуття нею інтеркультурного виміру. Важливість формування інтеркультурної компетентності студентів зумовлюється глобальною інтернаціоналізацією вищої освіти, потребою виховання сучасної молоді в дусі поваги до інших культур, розширення її потенційних когнітивних можливостей, формування в неї готовності до міжкультурного діалогу, до урегулювання міжнаціональних і етнічних конфліктів шляхом переговорів і пошуку консенсусу.

Тематика XIII Всесвітнього конгресу товариств із порівняльної педагогіки «Життя разом, освіта та інтеркультурний діалог» (Сараєво, 2007) свідчить про переміщення в епіцентр педагогічних досліджень проблеми інтеркультурного виховання. Модернізація освітньої галузі в різних країнах відбувається з урахуванням потужного національно-виховного та естетико-розвивального потенціалу мистецтва. Американські науковці у вирішенні проблем мистецької освіти надають перевагу мультикультурному підходу, японські дослідники пропонують надати перевагу таким загальнолюдським цінностям, як емпатія та альтруїзм, які віддзеркалені в мистецтві, а важливе місце музики й хореографії в освіті Китаю обґрунтовується філософськими постулатами щодо провідної ролі мистецтва у скеруванні людини на добро, а відтак – у створенні добробуту всієї держави. Оскільки в сучасних реаліях обмін матеріальними й духовними ресурсами через мистецький феномен ефективно цементує поліетнічне

суспільство, проблема формування інтеркультурної компетентності академічної молоді засобами хореографії саме на часі.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми інтеркультурної освіти і виховання починають активно досліджуватись у зарубіжній педагогіці й психології в останній третині XX століття (М. Абдаллах-Претсей, Дж. Бенкс, К. Беннетт, Д. Вешбурн, П. Горскі, Л. Екstrand, Д. Еліот, П. Кракауер, М. Ляйсестер, Дж. Лінч, Дж. Мейл, А. Перотті, П. Ремсі, Т. Рюлькер, Т. Фольк та ін.). У першій декаді XXI ст. проблеми інтеркультурної освіти засобами музичного мистецтва активно вивчаються німецькими й австрійськими дослідниками (Н. Байлер, Р. Кафурке, Д. Клебе, К. Кейтль, Г. Кляйнен, В. Строх, З. Хелмс) та польськими науковцями (А. Єремус, М. Качмаркевич, Д. Кубіновський, Я. Хаціньський та ін.).

Віднедавна проблематика міжкультурного виховання актуалізується й в українському науково-педагогічному просторі (Р. Антонюк, В. Борисов, О. Ковальчук, Н. Лавриченко, І. Лощенова, О. Мілютіна, Л. Пуховська, О. Фельдман, Г. Філіпчук, С. Цимбрило та ін.), а також дискутуються на міжнародних наукових мистецьких конференціях у Слупську (2005), Кельцях (2006), Кракові (2008), Сумах (2013) тощо.

Проблеми інтеркультурного виховання дітей засобами хореографії та ритміки розпочали досліджувати в Україні В. Ключко, В. Левенець, Г. Ніколаї, Т. Повалій у межах науково-дослідного проекту «Інтеркультурне виховання дітей та молоді засобами музичного мистецтва», який виконувався кафедрою мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного університету імені А. С. Макаренка за фінансування Міністерством освіти і науки України в 2012–2013 рр.). У той самий час проблема інтеркультурної освіти й виховання майбутніх фахівців хореографії досі залишається не вирішеною.

Метою статті стало окреслення теоретичних основ формування інтеркультурної компетентності студентів-хореографів в умовах педагогічного вишу.

Виклад основного матеріалу. Одним із головних завдань учителя хореографії в Україні та Китаї вважаємо інтеркультурне виховання школярів засобами танцювального мистецтва. Серед теоретичних основ формування інтеркультурної компетентності майбутніх учителів хореографії насамперед виокремимо ідеї мультикультуралізму, концептуальні положення діалогу культур, теорію естетичного та поліестетичного виховання, дослідження педагогів-науковців у сфері мистецької педагогіки. Різні теоретичні підходи зумовлюють неоднозначність тезаурусу розвідок, коли епітети *міжкультурний*, *інтеркультурний*, *багатокультурний*, *полікультурний*, *мультикультурний*, *кроскультурний* та ін. часто-густо використовуються як синоніми.

Стає очевидним термінологічний плюралізм у розгляді досліджуваної проблеми. Наголосимо, що поняття «інтеркультурний» (від лат. *inter* - поміж та *cultura* – обробка, виховання, освіта, розвиток тощо) найбільш точно

перекладається як «міжкультурний». Оскільки в сучасному світі людина постійно знаходиться в багатокультурному середовищі, вона з метою забезпечення своєї ідентичності повинна бути національно свідомою та в той самий час визнавати різноманітність культур і розуміти необхідність збереження їх самобутності, тобто *бути поміж культурами* [2, с. 13]. Саме тому ми обираємо в нашому дослідженні термін «інтеркультурна компетентність». Зауважимо, що для європейської наукової думки, передусім німецькомовної, більш характерним є використання терміна *інтеркультурний*, а для американської – *мультикультурний*.

В основі американської концепції мультикультурної музичної освіти покладено ідею Д. Еліота, який виокремив шість ступенів мультикультуралізму [4]. Коротко охарактеризуємо їх: 1) *асиміляція* – вивчається тільки західноєвропейська класична музика, яка культивує добрий смак і формує переконання у вищості саме класичної музики; 2) *фузія* – допускає обмежену кількість етнічної музики, занотованої західними композиторами; 3) *відкрите суспільство* – музика аналізується в контексті великих соціальних груп і трактується як індивідуальний засіб виразу без урахування національних і регіональних музичних традицій; 4) *обмежений мультикультуралізм* – до навчальної програми, яка спирається на західну музику, додається музика однієї чи двох культур; 5) *модифікований мультикультуралізм* – музика різних народів презентується в порівнянні та протиставленні підходів до трактування її окремих елементів або соціальних ролей, проте використовуються методичні підходи, властиві європейській музичній педагогіці; 6) *динамічний мультикультуралізм*, у межах якого використовується світова перспектива, певна музика розуміється з позицій, що є характерними для відповідних культур.

Д. Еліот рекомендує використовувати саме шостий підхід і трактує мультикультурну освіту передусім як гуманістичне виховання, що дає особистості шанс привласнити цінності світової культури, а також неповторну можливість більш глибоко пізнати самого себе через розуміння інших [там само]. Зауважимо, що ідеї Д. Еліота легко інтерпретувати в руслі хореографічної освіти, оскільки хореографічна мова набагато універсальніша, ніж музична, і пластична лексика танців світу швидко стає близькою.

Серед теоретико-методологічних підходів до проблеми інтеркультурності чи не найчастіше використовуються концептуальні положення діалогу культур. Відомий вітчизняний психолог, академік Іван Бех пропонує підняти ідею діалогу культур до рангу методологічного принципу та втілити його поряд із принципом культуровідповідності в сучасний освітній процес. Здійснення відповідної теоретичної рефлексії дозволяє вченому розмежувати два типи розуміння культури. Згідно з першим культура трактується як система сталих конструктів (пізнавальних, технологічних, художньо-естетичних, духовно-моральних, комунікативних), а відповідно до другого культура трактується як система відкритих проблем, які вирішувало людство у своєму історичному поступі.

Науковець стверджує, що саме за другого типу розуміння культури можлива повноцінна реалізація ідеї діалогу культур, оскільки лише простеживши генезу виникнення певних культурних конструктів як цінностей суб'єкт займає активну позицію [1, с. 80].

У цьому контексті І. Бех пропонує трактувати діалог як «паритетну взаємодію двох сторін, у результаті повного проблемоорієнтованого самовираження яких відбуваються обопільні зміни» [там само, с. 81]. Науковець підкреслює важливість розрізнення кроскультурного діалогу (діалогу по історичній вертикалі) і міжкультурного (транскультурного) діалогу, який здійснюється в горизонтальній площині й передбачає осмислення проблем взаємодії, паралельних, одночасно існуючих культур. І. Бех наголошує, що міжкультурна толерантність виникає в результаті саме такого міжкультурного діалогу [1, с. 81–82].

Використання традиційної, емпірично-пристосовницької стратегії розгортання міжкультурного діалогу, що базується на принципах міжкультурної адаптації, взаємообміні знаннями, спонтанному взаємовпливі та порівняльному аналізі різних культур, лише частково забезпечує формування міжкультурної толерантності суб'єктів цього діалогу. У цьому разі формується переважно пасивна толерантна позиція особистості щодо іншої культури (за І. Бехом – «не маю нічого проти, хай буде»). Натомість у разі використання акумулятивно-ціннісної міжкультурної стратегії відбувається ефективне формування активно-утверджувальної толерантної позиції особистості щодо іншої культури. [1, с. 82].

Академік формулює такі принципи формування міжкультурної толерантності: чуттєве вживання в іншу культуру; міжкультурне розвивальне нарощування (а не взаємообмін) знань; ціннісна творчість як надання суб'єктом значущості міжкультурній події; засвоєння культурних цінностей як відкритої системи проблем. Серед останніх І. Бех виокремлює: а) усвідомлення особистістю генези та становлення ціннісної структури певної культури; б) знаходження її сутнісної основи-клітинки (надання сакральності світу, що забезпечує єдність світу природи та світу людини) [там само].

Стає очевидною необхідність чуттєвого «вживання» майбутніх учителів хореографії в іншу культуру, нарощування про неї знань і засвоєння її цінностей. Так, у Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка студенти-хореографи з України й Китаю опановують у творчому процесі не тільки танцювальну культуру обох країн, але й легко знаходять порозуміння завдяки наявності в ній загальнолюдських цінностей.

Слід наголосити, що ідеї інтеркультурності співзвучні постулатам теорії естетичного виховання, яка активно розвивається в європейському науковому просторі у XX столітті. Серед найвідоміших апологетів цієї теорії насамперед назвемо видатного польського філософа Романа Інгардена та його послідовницю Ірену Войнар. На думку останньої, естетична освіта входить до складу сучасного гуманістичного дискурсу

про людину, людські взаємини, діалог етнічних груп і народів і «охоплює мистецтво, що інтерпретує світ, здобутки культури, а також внутрішній світ людини, який висвітлюється в перетвореній формі в художніх творах» [6, с. 811]. Натомість інтеркультурна освіта інспірує «пізнання й розуміння себе, власної культури, свого коріння, приватної батьківщини (індивід із локально-родинним культурним стрижнем, почуттям цінності й гідності в стані зрозуміти інших людей, зрозуміти складність явищ, переборення тенденції замикання у сфері власних цінностей, власного культурного кола на користь відкриття й розуміння інших, шанування відмінностей і трактування їх як чинника розвитку» [7, с. 47]. Інтеркультурна освіта передбачає також «прищеплення поваги та спрямованості на пізнання Іншого, формування вразливості й уміння співпрацювати, пересторогу перед спрощеним і деформованим образом Іншого [там само, с. 48].

У деяких концепціях естетичного виховання можна знайти певні ідеї, які через їх багатоаспектну спрямованість можуть стати джерелом пізнання хореографічної діяльності в контексті інтеркультурності. Саме такою вважаємо концепцію поліестетичного виховання, деякі аспекти якої експонують важливі для інтеркультурної освіти аспекти діяльності. Так, німецький музикознавець Крістоф Кейтль стверджує, що поліестетичне виховання співзвучно інтеркультурній освіті через реалізовані в ньому процеси чуттєвого дослідження феноменів інших культур і епох. Науковець пропонує створювати педагогічні ситуації, у яких віддалені в часі й просторі твори мистецтва, що належать екзотичним або давнім культурам, сприймаються «тут і зараз». На його думку, таке мистецтво слід аналізувати, реконструювати, формувати відносно сьогодення [5].

Соціально-комунікативні переваги поліестетичного виховання полягають в інтерпретації його як процесу, що завжди реалізується в певній спільноті з опорою на діяльність у групі, у якій окремі її члени бажають комунікувати, причому не тільки в групі, а й поза нею. У цьому сенсі фахова підготовка студентів-хореографів у педагогічному виші створює ідеальні умови щодо поліестетичного виховання. Через розвиток власних можливостей перцепції (*gr. aisthesis*), яка є ключовим поняттям цього процесу, майбутній учитель хореографії отримує можливість звертатися до «Інших» (людей вихованих в іншій естетичній культурі) зрозумілою для них мовою тіла через танцювальну семантику. Розширення потенціалу власного *aisthesis*, створення завдяки ньому хореографічних творів у характері іншої культури, з якою він познайомився на заняттях в інтернаціональній групі, пошуки відповідних костюмів і гриму стають важливими завданнями поліестетичного інтеркультурного виховання.

Інтеркультурна освіта базується на ідеях педагогіки культури. Нині цивілізація споживання становить загрозу людству, оскільки творить нову ментальність і визначає нові пріоритети. У минулому столітті влада псевдоцінностей, що звужують культурний горизонт людини, семантично закріплюється в назвах знакових літературних творів: «Одновимірна

людина», «Самотній натовп», «Забавити до смерті», у яких у художній формі показано, як у технократичному суспільстві людина легко втрачає внутрішню автономію та стає керованою.

На початку ХХІ ст. актуалізується інша загроза – самотність креативної особистості, якій не вистачає кривих зв'язків із спільнотою. Культ індивідуальності призводить до втрати соціальних зв'язків. Тому на хореографічних заняттях у групі так важливо навчатися врівноважувати індивідуалізм умінням самовиражатись у співзвучності з оточуючими колегами. Сьогодні, коли інтернаціоналізація вищої освіти, соціальна рухливість молоді об'єднала світ, для неї стає пріоритетною категорія самототожності. Аби не загубити себе в далеких світах особистість потребує самоідентифікації з найближчим оточенням (локальні традиції), а також своєї національної самоідентифікації. Нині для української молоді з'явилася перспектива європейської самоідентифікації, яку слід здійснювати під гаслом «знати Європу і бути європейцем», що породжує такі явища, як туризм і розширення естетичної свідомості.

Нагадаємо, що угорський філософ Ервін Ласло називає новий формат життя людства «інтеріснуванням», стверджуючи, що воно охопило всю планету й виражається залежно від держав і співтовариств один від одного щодо економічного і екологічного добробуту, територіальної безпеки [3]. Історія людства дає блискучі зразки зміни розуміння проблеми взаємодії культур. На першій стадії знайомства з іншими культурами виникла ідея конфлікту культур. Пізніше головним стало самовизначення особистості в культурі, і тільки потім народилася концепція діалогу культур, який сьогодні пропонується здійснювати в широкому контексті на перетині різних культур за умови збереження особливостей національних традицій і наслідування загальнолюдських основ буття. Інтернаціоналізація вищої освіти, у тому разі хореографічно-педагогічної, об'єднує студентів різних національностей.

Досвід сумісної підготовки майбутніх учителів з України та Китаю свідчить про успішне формування їх інтеркультурної компетентності в процесі опанування танцювальних традицій різних народів світу. Про практичне опанування китайськими студентами української хореографії в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка свідчать танцювальні композиції, які демонструють на концертній сцені учасники інтернаціонального ансамблю «Сакура». Розпочато експериментальне дослідження особливостей опанування китайської хореографії українськими студентами.

Висновки.

1. Теоретичними основами формування інтеркультурної компетентності майбутніх учителів хореографії слід вважати ідеї мультикультуралізму, концептуальні положення діалогу культур, теорію естетичного та поліестетичного виховання, результати досліджень педагогів-науковців у сфері мистецької педагогіки.

2. Сутність інтеркультурного виховання полягає у прагненні особистості пізнати та зрозуміти себе, рідну культуру, своє коріння, що органічно поєднується з умінням не замикатись у сфері власних цінностей, а прагнути відкрити та зрозуміти Іншого в контексті культурних традицій його народу.

3. Співпраця української та китайської академічної молоді в хореографічному класі стає найважливішою умовою формування їх інтеркультурної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Діалог культур у психолого-педагогічному осмисленні / І. Д. Бех // Актуальні питання мистецької освіти та виховання : збірник наукових праць. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013. – Вип. 1 (2). – С. 79–84.

2. Інтеркультурне виховання дітей та молоді засобами музичного мистецтва : колективна монографія ; 2-ге вид., перероб. і доповн. / [за заг. редак. Г. Ю. Ніколаї]. – Суми : ВВП «Мрія», 2015. – 218 с.

3. Ласло Э. Пути, ведущие в грядущее тысячелетие. Проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Э. Ласло. – Режим доступа : http://vivovoco.astronet.ru/vv/-papers/history/vv_hi16w/htm/.

4. Elliott D. J. Key Concepts in Multicultural Music Education / D. J. Elliott // International Journal of Music Education. – 1989. – № 13. – P. 11–18.

5. Khittl Ch. Edukacja estetyczna i międzykulturowa pedagogika muzyczna: dyskurs / Ch. Khittl // Międzykulturowe konteksty edukacji muzycznej / pod red. J. Chacińskiego. – Słupsk, 2005. – S. 67–93.

6. Wojnar I. Sztuka i wychowanie // Encyklopedia pedagogiczna / pod red. W. Pomykało. – Warszawa, 1997. – S. 804–811.

7. Woinar I. Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki / I. Woinar. – Warszawa : Państw. Wydaw. Naukowe, 1980. – 297 s.

РЕЗЮМЕ

Николаи Г. Ю., Чжоу Цянь. Теоретические основы формирования интеркультурной компетентности студентов-хореографов.

В статье рассмотрено интеркультурное измерение подготовки академической молодежи, предложено решение проблемы упорядочения соответствующего тезауруса. Отражено состояние изученности вопросов интеркультурного образования и воспитания в отечественном и зарубежном научном пространстве. Среди теоретических основ формирования интеркультурной компетентности студентов выделены концептуальные положения мультикультурализма, диалога культур, теории эстетического воспитания. Доказана необходимость конкретизации общепедагогических положений в контексте хореографической подготовки украинских и китайских студентов.

В статье доказано, что присоединение Украины к Болонскому процессу стимулирует процессы интернационализации образования в рамках единого европейского пространства, обязывает к тесному сотрудничеству во всех сферах общественно-культурной жизни и

требует возникновения активного полилога в области художественного образования, в частности хореографического.

Определены теоретические основы формирования интеркультурной компетентности будущих учителей хореографи – идеи мультикультурализма, среди которых – концептуальные положения диалога культур, теория эстетического и полиэстетического воспитания, результаты исследований педагогов-ученых в сфере педагогики искусства.

Доказано, что сущность интеркультурного воспитания заключается в стремлении личности познать и понять себя, родную культуру, свои корни, органично сочетается с умением не замыкаться в сфере собственных ценностей, а стремиться открыть и понять Другого в контексте культурных традиций его народа.

Показано, что формирование у академической молодежи готовности к межкультурному диалогу позволит решить ряд сложных социальных проблем, связанных с проблемой межнациональной розни. Молодежь, вооруженная интеркультурными компетенциями, способна преодолеть противоречия путем переговоров, способна построить мировое сообщество, в котором экономическое и социальное продвижение не будет тормозиться войнами и этническими конфликтами. Сотрудничество украинской и китайской академической молодежи в хореографическом классе становится важнейшим условием формирования их интеркультурной компетентности.

Ключевые слова: *интеркультурная компетентность, академическая молодежь, мультикультурализм, диалог культур, теория эстетического воспитания, украинские и китайские студенты-хореографы.*

SUMMARY

Nikolai H., Zhou Qian. Theoretical bases for forming intercultural competence of students-choreographers.

The article reveals intercultural dimension of academic youth training, the solution of the problem of organizing the corresponding thesaurus is proposed. The state of research of issues of intercultural education and upbringing in the native and foreign scientific space is highlighted. Among theoretical bases of intercultural competence forming conceptual provisions of multiculturalism, dialogue of cultures, and theory of aesthetic education are outlined. The necessity of concretization of general pedagogical provisions in the context of choreographic training of Ukrainian and Chinese students is proved.

The article proves that joining to the Bologna process by Ukraine stimulates the processes of internationalization of education within the framework of a single European space, obliges to close cooperation in all spheres of socio-cultural life and requires the emergence of an active polylogue in the field of artistic education, in particular choreographic.

The theoretical foundations of formation of intercultural competence of the future choreography teachers – the idea of multiculturalism, including the conceptual provisions of the dialogue of cultures, the theory of aesthetic and poly-aesthetic education, and the results of studies of pedagogues-scientists in the field of art pedagogy, are determined.

It is proved that the essence of intercultural education consists in the desire of the person to know and understand himself, his native culture, his roots, it is organically combined with the ability not to close in the sphere of his own values, but to strive to discover and understand the Other in the context of the cultural traditions of his people.

It is shown that formation of readiness for intercultural dialogue among academic youth will allow solving a number of complex social problems connected with the problem of interethnic hatred. Youth, armed with intercultural competences, are able to overcome contradictions by negotiating, can build a world community in which economic and social advancement will not be inhibited by wars and ethnic conflicts. The cooperation of academic youth from Ukraine and China in the choreographic class becomes the most important condition for the formation of their intercultural competence.

Key words: *intercultural competence, academic youth, multiculturalism, dialogue of cultures, theory of aesthetic education, Ukrainian and Chinese students-choreographers.*

УДК 792.8:377(438)

Т. Л. Повалій

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НЕФОРМАЛЬНА ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

У статті висвітлюється неформальна хореографічна освіта й особливості функціонування її осередків у Республіці Польща; конкретизуються основні поняття «хореографічна освіта» та «неформальна освіта»; розглядаються витоки неформальної хореографічної освіти в Польщі (індивідуальна танцювальна підготовка, створення палаців і центрів культури, запрошення на професійну сцену танцівників-аматорів); розкривається структура (школи мистецтв, палаци та будинки культури, ансамблі танцю, хореографічні студії, центри, клуби, гуртки, курси) та зміст (авторські навчальні програми) неформальної хореографічної освіти в сучасній Польщі.

Ключові слова: неформальна освіта, хореографічна освіта в Польщі, танцювальні осередки.

Постановка проблеми. Курс України на євроінтеграцію потребує вирішення проблеми конкурентоспроможності вітчизняної системи мистецької освіти, у тому разі хореографічної, яка охоплює царину виховання дітей і молоді та покликана задовольнити зростаючі суспільні вимоги до сфери культури й мистецтва. Розвиток неформальної хореографічної освіти має складний і суперечливий характер, що зумовлено високою значущістю спадкоємності в системі вироблення спеціальних знань, умінь і навичок, які формують специфічну традицію, покликану зв'язувати покоління творців мистецтва й культури. Завдяки залученню дітей до хореографічної діяльності забезпечується процес їх соціалізації, що ефективно впливає на розвиток творчого мислення, активізується мистецьке спілкування й самовираження. Саме тому видається необхідним звернення до зарубіжного педагогічного досвіду й упровадження прогресивних ідей неформальної хореографічної освіти в практику вітчизняних навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. Наукове обґрунтування та тлумачення низки теоретичних і методичних проблем щодо неформальної хореографічної освіти здійснили вітчизняні дослідники І. Антипова, Т. Благова, Г. Березова, А. Шевчук, Л. Богаткова, О. Калініна, П. Фриз, А. Шевчук, О. Бурля, С. Забрєдовський, Т. Ткаченко та інші. Окремі аспекти проблеми хореографічної роботи з дітьми розглядалися у працях польських науковців К. Босяк, І. Мадея, А. Сочинська, М. Осіповіч, М. Чещла, К. Кжос, М. Слойєвська та ін.

Мета статті – висвітлення неформальної хореографічної освіти та особливостей функціонування її осередків у Республіці Польща, що конкретизовано в таких завданнях:

- конкретизувати основні поняття «хореографічна освіта», «неформальна освіта»;
- розглянути витоки неформальної хореографічної освіти в Республіці Польща;
- розкрити структуру та зміст неформальної хореографічної освіти в сучасній Польщі.

Виклад основного матеріалу. Хореографічне мистецтво присутнє в культурі кожного етносу й етнічної групи але має специфічні ознаки, зокрема: ландшафтне розташування, особливості праці, культурні відносини, характер і манеру виражати почуття тощо. Таке явище носить об'єктивний характер і не може бути випадковістю, адже традиційна народна хореографія посідає одне з перших місць у суспільному житті людей як на ранніх стадіях їх розвитку, так і зараз, оскільки вона відбуває найголовнішу з функцій культури, є однією з особливих інститутів соціалізації дітей, підлітків і молоді, а також реалізує й інші функції, притаманні культурі в цілому. У хореографічному мистецтві зі своєю розмаїтістю стилів і напрямів знаходить розвиток сучасний танець, який усе більше залучається до найрізноманітніших мистецьких заходів і проектів.

Для опанування хореографічного мистецтва в суспільній практиці з'являються спеціальні освітні осередки, але визначення сутності хореографічної освіти в її багатофункціональній цілісності потребує поглибленого вивчення й конкретизації. Уточнимо, що в Польщі зазвичай використовується термін *edukacja taneczna*, який ми перекладаємо традиційно для українського культурного простору як «хореографічна освіта». Таким чином, ми визначаємо поняття «хореографічна освіта» як галузь мистецької освіти, що реалізується в системі дошкільних, шкільних, позашкільних, спеціальних середніх, вищих навчальних закладів і післядипломних студій з метою гармонійного розвитку особистості й формування широкого спектру її фахових компетенцій у сфері хореографії.

Аналіз теорії та практики хореографічної освіти в Республіці Польща засвідчив, що нині хореографічна освіта охоплює формальну та неформальну (*formalna i nieformalna*) сферу культури й мистецтва країни. Принагідно зазначимо, що поняття *edukacja nieformalna* слід перекладати українською мовою як неформальна освіта.

У сучасних наукових розвідках існують різні інтерпретації поняття «неформальна освіта». Так, у польському педагогічному словникові В. Оконя термін трактується як освіта, що стосується будь-якої свідомо організованої освітньої діяльності, яка відбувається поза встановленою системою формального навчання, піднімається чисто самостійно чи також у межах організованої акції та дозволяє визначеній групі учасників досягти поставленої мети [8, с. 141]. За визначенням професора Лейденського

університету Мануэли дю Буа Реймон «неформальна освіта має місце найчастіше поза формальними освітніми системами, добровільна, навчання здійснюється в багатьох областях, таких як робота молодіжних клубів, спортивних асоціацій, волонтерська робота, навчання та інші заходи з метою здобування знань і досвіду» [3, с. 122].

Поняття «неформальна освіта» досліджувалося професором Зеленогурського університету Яцеком Кужемпою, який інтерпретує його як «простір, неохоплений формальними діями, що стає площиною для функціонування позаурядових організацій і неформального навчання». Учений переконаний, що «відмінними рисами неформальної освіти є: багатонаправленість процесу взаємодії, з чіткою зміною ролей; рівноправний структурний уклад – горизонтальні й функціональні відносини між учасниками процесу; відсутність формального визнання здобутих знань і компетенцій» [6, с. 45, 48].

У Проекті Закону України «Про внесення змін до деяких законів України (щодо визнання неформальної освіти)» поняття «неформальна освіта» трактується як «освіта інституціолізована, цілеспрямована та спланована навчальним закладом без надання освітніх програм і кваліфікацій, визнаних національними органами управління освітою, або без кваліфікацій взагалі; слугує забезпеченню права осіб будь-якого віку на доступ до освіти, але не передбачає обов'язкової безперервної структурованої послідовності у здобутті освіти й може бути короткотерміновою та невеликої або великої інтенсивності, зокрема у формі короткотермінових курсів, семінарів, практичних занять» [1, с. 2].

Вітчизняна дослідниця, доктор педагогічних наук Л. Сігаєва під поняттям «неформальна освіта» розуміє «...сумісне (групове) навчання, що організовується не в стінах навчальних закладів і здійснюється не обов'язково професійними викладачами, і яке, як правило, не завершується отриманням загальновизнаного документа про освіту». До того ж учена виділяє три форми неформальної освіти: курси, гуртки за інтересами, громадські об'єднання [2, с. 212–216].

Таким чином, головною метою неформальної хореографічної освіти є формування різножанрових потреб дітей і молоді, у підготовці фахівця, який відчуває й осягає духовну цінність мистецтва. Хореографічна освіта має комплексну структуру, будується на засадах взаємодії розмаїтих видів хореографічної діяльності засобами повного й результативного поєднання інформаційної та творчої позицій навчання.

Під неформальною хореографією треба розуміти спеціальну царину хореографічного мистецтва (сукупність музики і рухів, танців, хороводів, ігор, вправ, системи тренування тощо), що адаптована або розроблена для дітей, доцільна й доступна для сприймання та переживання дитиною, призначена для виконання дітьми (відповідає виконавсько-наслідувальним і виконавсько-творчим музично-руховим можливостям дітей), має яскраво виражені образний зміст і музику, ігрові сюжети, просту й чітку форму,

влучні назви рухів і танців, містить елементи зображувальності й наслідування (кисті рук на голові наче вушка зайчика тощо), можливості для образної танцювальної імпровізації.

Осередками, де здійснюється неформальна хореографічна освіта, стали заклади різних типів, зокрема: школи мистецтв, школи мистецтв танцю, музичні школи, хореографічні школи, палаци й будинки культури, танцювальні студії, танцювальні центри, танцювальні клуби, ансамблі танцю, хореографічні гуртки, курси танцю, осередки танцю та ін.

Паростками неформальної хореографічної освіти можна вважати індивідуальну танцювальну підготовку дітей і молоді, яку здійснювали вчителі в шляхетних родинах, аби підростаюче покоління могло брати участь у світських раутах і балах. Розгалужена система осередків неформальної хореографічної освіти з'являється після другої Світової війни в Польській народній республіці.

Одними з найпотужніших танцювальних осередків у Польщі стали палаци, будинки й центри культури, що створювалися на початку ХХ століття. З перших днів розпочинали свою діяльність лабораторії та спеціалізовані секції (мистецька, технічна, спортивна, наукова тощо), створювалися хореографічні ансамблі. Важливим елементом осередків було навчання й методична робота з учителями позашкільних представництв і позакласних занять. У 70-х роках ХХ століття палаци й будинки культури стали координаторами молодіжних заходів.

1970 рік був переломним для польського суспільства, наслідки політичних подій поширювалися на всі сфери громадського життя. Але, в цей час відбувалися перевороти у свідомості молодого покоління, на зміну відомим і легендарним хореографам, прийшли молоді фахівці. У танцювальних постановках презентувалися глибокі роздуми щодо складного аналізу тодішньої суспільної ситуації в Польщі. Ансамблі неформальної хореографічної освіти запрошували на заходи, де раніше виступали тільки професіонали [7, с. 158].

У 80-ті роки ХХ століття продовжували розвиватися танцювальні колективи. У студентських хореографічних ансамблях спостерігалися принципові зміни профілю. У цей період у Польщі функціонувало понад 60 неформальних колективів, діяльність яких можна поділити на такі течії: постановки класичного, народно-сценічного, історичного й бального танців; експериментальна течія, у якій домінував пошук нових ресурсів експресії, підвищувався інтерес до хореографічних методів Сходу, практичної хатха-йоги чи театру міміки та жесту [7, с. 155].

Неформальне навчання здійснюється в державних і приватних навчальних закладах, до яких відносяться: школи мистецтв, школи мистецтв танцю, музичні школи, хореографічні школи, палаци й будинки культури, танцювальні студії, танцювальні центри, танцювальні клуби, ансамблі танцю, хореографічні гуртки, курси танцю, осередки танцю та ін. Модернізація структури хореографічної освіти в Республіці Польща

передбачає створення нових неформальних навчальних закладів, які своєю діяльністю демонструють високий рівень хореографічної підготовки та справляють радикальний вплив на її подальший розвиток.

Нині неформальну хореографічну освіту можна здобути в закладах різного типу (дошкільних, шкільних, позашкільних тощо), які здійснюють хореографічну підготовку за окремими й мішаними танцювальними жанрами, а саме: ансамблі історичного танцю, танцювально-акторські студії, експериментальні танцювальні групи, студії сучасного танцю, ансамблі балету, ансамблі народного танцю, студії пантоміми тощо. Систематизована нами структура неформальної хореографічної освіти в Республіці Польща подана нижче.

НЕФОРМАЛЬНА ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

класичний, сучасний, народний, польський, бальний, історичний танці

школи мистецтва танцю	осередки танцю	палаці культури	будинки культури
курси танцю	центри розвитку дитини	школи танцю	ансамблі танцю
гуртки танцю	студії танцю	центри танцю	клуби танцю

Метою діяльності осередків неформальної хореографічної освіти є не участь у розважальних заходах, а сумлінна підготовка хореографічних композицій, які репрезентуються на конкурсах і фестивалях. Навчальний процес у навчальних закладах хореографічного профілю в Польщі здійснюється в таких організаційних формах: навчальні заняття (групові й індивідуальні), самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи (відкриті заняття, конкурси, фестивалі тощо).

У загальноосвітніх школах Республіки Польща існують неформальні творчі майстерні, танцювальні студії та гуртки, зміст програм яких зазвичай включає: класичний танець, сучасний танець, народний танець, ритміку, партнерські танці. Загальна хореографічна освіта в Польщі, яку можна отримати в основній та спеціалізованій школі, має амбітні цілі, зокрема [5, с. 4–5]:

- 1) розвиток зацікавленості молоді різними формами фізичної активності;
- 2) заохочення до активного проведення вільного часу;
- 3) розвиток і вдосконалення рухової підготовки;

4) створення можливості для презентації свого таланту через активну участь у шкільних заходах;

5) підготовка учасників до свідомого користування доробком вітчизняної музичної культури;

6) вироблення й розвиток таких соціальних якостей, як: комунікативність, толерантність, відповідальність, самостійність, взаємодія в групі, незалежність, відчуття власної вартості, відчуття впевненості;

7) підготовка учасників до роботи над власною ефективністю, а саме: формування почуття ритму й рухової координації, схвалення себе в якості члена танцювальної групи, вміння розв'язування проблеми в танцювальній групі тощо;

8) заохочення до здорового способу життя;

9) вироблення орієнтації в просторі, концентрації, творчої музичної рухової експресії;

10) досягнення задоволення від власних творчих досягнень;

11) популяризація танцю та різноманітних танцювальних форм, серед яких – народний танець, танці інших народів, регіональні, історичні тощо;

12) ознайомлення учнів зі звичаями свого народу.

Зміст неформальної хореографічної підготовки в навчальних закладах Польщі будується на загальних дидактичних вимогах і методичних прийомах і, у свою чергу, виступає ефективним засобом організації танцювальної діяльності. Залежно від змісту навчального матеріалу й поставлених завдань у педагогічній практиці, окрім типових методів навчання в Польщі, застосовуються інноваційні: метод цілісного засвоєння вправ, ступінчастий метод, ігровий, образно-асоціативний.

Метод цілісного засвоєння вправ і рухів пояснюється умовною доступністю вправ. Проте використання даного методу має на увазі наявність рухової бази, отриманої раніше. До цієї бази входять рухові елементи та зв'язки, що дозволяють на їх основі опановувати надалі складніші рухи.

Ступінчастий метод широко використовується для засвоєння різних вправ і танцювальних рухів. Практично кожную вправу можна припинити для уточнення рухового руху, поліпшення виразності руху тощо. Такий метод також застосовується під час вивчення складних рухів.

Ігровий метод заснований на елементах суперництва й підвищенні відповідальності кожного за досягнення певного результату та використовується під час проведення музично-ритмічних занять. Такі умови посилюють емоційність навчання.

Запам'ятовування рухів і комбінацій здійснюється за допомогою образно-асоціативного методу, який є ефективнішим, ніж просте розучування. Згідно з даним методом до будь-якого руху придумується власна вербальна й візуальна асоціація.

Навчально-виховний процес у закладах неформальної хореографічної освіти незалежно від підпорядкування й форм власності здійснюється за

типовими й авторськими навчальними програмами. Тривалість занять визначається навчальними планами з урахуванням психофізіологічних особливостей і дозволеного навантаження для різновікових груп.

Ну думку Катажини Босяк, учителя фізичної культури загальноосвітньої школи в Суховолі, хореографічні навчальні програми повинні складатися з 8-ми загальних розділів: формування фізичної культури, формування координації рухів і просторової орієнтації, формування ритмічності, формування відчуття прекрасного, навчання основних танцювальних елементів, практична танцювальна діяльність, теоретичні відомості, виховуюча діяльність. Кожен із цих розділів конкретизовано авторкою таким чином [4, с. 6–8].

1. Формування фізичної культури.

1.1. Підготовка організму до розминки.

1.2. Вправи для зміцнення м'язів рук, ніг, тулуба, м'язів живота та спини, для поліпшення опорно-рухової системи.

1.3. Розтягуючі та заспокійливі вправи.

2. Формування координації рухів і просторової орієнтації.

2.1. Вправи на формування правильної постави.

2.2. Контроль тіла під час виконання фізичних вправ у різних осях і площинах.

2.3. Контроль тіла під час виконання рівноважних вправ.

2.4. Прийняття визначеної позиції без зорового контролю.

2.5. Застосування напрямку руху та змін темпу.

2.6. Комбінування гімнастичних вправ з елементами сучасного танцю.

3. Формування ритмічності.

3.1. Відтворення руху згідно з ритмом музики.

3.2. Інтерпретація настрою слухового твору.

3.3. Рухова імпровізація під музику.

3.4. Рухова експресія під музику.

4. Формування відчуття прекрасного.

4.1. Сприяння естетичної чутливості.

4.2. Естетика руху окремих частин тіла під час виконання вправ.

4.3. Жестикуляція як засіб вираження почуттів і настроїв.

5. Навчання основних танцювальних елементів.

5.1. Елементи аеробіки: шассе, степ тач, грейпвайн, мамбо, степ, ча-ча та ін.

5.2. Елементи сучасного танцю: хіп-хоп, брейк данс, контемпорарі-денс, модерн та ін.

5.3. Елементи народного танцю.

6. Практична танцювальна діяльність.

6.1. Створення хореографічних постановок.

6.2. Проектування танцювальних костюмів.

6.3. Виступи та покази хореографічних постановок.

7. Теоретичні відомості.

- 7.1. Вплив танцю на м'язову, кровоносну й дихальну системи.
- 7.2. Переваги вправ під музику.
- 7.3. Важливість розминки перед заняттями.
- 7.4. Основні принципи хореографії.
- 7.5. Правильна поведінка під час спортивних змагань.
- 7.6. Переваги та способи активного відпочинку.
- 7.7. Уміння підбирати вправи з метою поліпшення власної підготовки.
- 7.8. Важливість естетики одягу та руху в танці.

8. Виховуюча діяльність.

- 8.1. Дотримання правил техніки безпеки під час занять.
- 8.2. Прищеплення звички особистої гігієни.
- 8.3. Наука толерантності один до одного.
- 8.4. Уміння працювати в групі та прагнути до спільної мети.
- 8.5. Вироблення й розвиток таких якостей, як: обов'язковість, відповідальність, систематичність, безкорисливість.
- 8.6. Прищеплення поваги до національної культури.
- 8.7. Подолання сором'язливості та страху сцени, віра у власні можливості.

Таким чином, навчальні програми з хореографії в закладах неформальної освіти повинні створюватися з урахуванням вікових особливостей розвитку дітей, викладені в послідовності, що поєднують віковий підхід і сходинки щорічного навчання танцю. Зміст і структура розроблятися на основі провідних психолого-педагогічних принципів, відповідно до доступності різних видів хореографії для дитячого сприймання й відтворення, поступового їх збільшення згідно з історичною логікою розвитку хореографічного мистецтва, розширення й поглиблення матеріалу щодо дитячих можливостей тощо.

Педагог обирає із запропонованого орієнтовного репертуару тематику й обсяг творів на власний розсуд, але з урахуванням інтересів, реальних можливостей, потреб розвитку дітей і вимог освітньо-виховного процесу. Це стосується всіх змістових ліній програми та вікових груп дітей.

Проблема організації ефективного навчання розв'язується через наявність фахівця з хореографії, програми навчання мистецтва та створення сприятливого середовища для занять. Хореографічні танцювальні заняття проводяться в приміщеннях, адаптованих до числа учасників. Вихованцям необхідно мати гімнастичні костюми та м'які черевики. У навчальних закладах використовують таке обладнання: звукове устаткування, стереосистеми, набір необхідних компакт дисків тощо.

Отже, дослідження неформальної хореографічної освіти в Республіці Польща дозволило конкретизувати основні поняття, розглянути витоки, розкрити її структуру та зміст, які постійно підлягають інноваційним змінам на державному та приватному рівнях. Аналіз наукових публікацій і сайтів мистецьких навчальних закладів Республіки Польща дозволив

прослідкувати залежність між нормативно-правовими документами (правилами внутрішнього розпорядку, навчальними програмами) та їх реалізацією у процесі здійснення неформальної хореографічної освіти.

Висновки.

1. Термін «хореографічна освіта», в географічних межах Польщі й України, конкретизуємо як галузь мистецької освіти, що реалізується в системі позашкільних, дошкільних, шкільних, спеціальних середніх і вищих навчальних закладів із метою формування в особистості широкого спектру фахових знань, умінь і навичок у сфері хореографії. У цьому контексті поняття «неформальна освіта» характеризуємо як освіту, що стосується будь-якої свідомо організованої освітньої діяльності, яка відбувається поза встановленою системою формального навчання, піднімається чисто самостійно чи також у межах організованої акції та дозволяє визначеній групі учасників досягти поставленої мети.

2. Розглянуто витоки неформальної хореографічної освіти в Республіці Польща, серед яких: поява на початку ХХ століття непрофесійних танцювальних осередків, зокрема ансамблів народного танцю, палаців, будинків і центрів культури, діяльність яких можна поділити на такі течії, як постановки класичного, народно-сценічного, історичного та бального танців.

3. Розкрито структуру та зміст неформальної хореографічної освіти в сучасній Польщі, що передбачає реорганізацію старих і створення нових осередків (школи мистецтв, школи мистецтв танцю, музичні школи, хореографічні школи, палаци й будинки культури, танцювальні студії, танцювальні центри, танцювальні клуби, ансамблі танцю, хореографічні гуртки, курси танцю, осередки танцю та ін.), які мають повноваження щодо самостійного вирішування змістових і організаційних питань, розробляти й запроваджувати в навчальний процес авторські програми тощо.

Зазначимо, що у статті розглянуто окремі аспекти неформальної хореографічної освіти в Республіці Польща. Результати комплексного дослідження будуть висвітлені в наших наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Проект Закону «Про внесення змін до деяких законів України (щодо визнання неформальної освіти)» (Верховна Рада України, № 2121, від 12.02.2015 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=54026
2. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст. : монографія / Л. Є. Сігаєва ; ред. С. О. Сисоєва ; АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – К. : ТОВ ВД «ЕКМО». – 2010. – 419 с.
3. Bois-Reymond M. Studium związków pomiędzy edukacją formalną i nieformalną / Manuela du Bois-Reymond // Doświadczać uczenia : materiały pokonferencyjne. – Warszawa : Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2005. – S. 28.
4. Bosiak K. Makajuma : program kółka tanecznego dla uczniów / Katarzyna Bosiak. – Suchowola : Zespół Szkół w Suchowoli, 2005. – 12 s.

5. Krzos K. Taneczne formy aktywności ruchowej : program własny zajęć pozalekcyjnych / Klaudia Krzos. – Lublin : Zespół Szkół Ekonomicznych im. A. I J. Vetterów. – 11 s.

6. Kurzępa J. O potrzebie komplementarności w edukacji formalnej i nieformalnej: aplikacje teoretyczno-praktyczne / Jacek Kurzępa // Doświadczając uczenia : materiały konferencyjne. – Warszawa : Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2005. – S. 45-50.

7. Nalaskowski A. Rozwój i funkcje teatru studenckiego w Polsce w latach 1945–1980 / A. Nalaskowski // Problemy badania i rozwijania aktywności kulturalnej studentów / [pod red. Edwarda Hajduka, Wojciecha Sroczyńskiego]. – Zielona Góra : Wydawnictwo Wyzyskiej Szkoły Pedagogicznej, 1988. – S. 143–163.

8. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / Wincenty Okoń. – Warszawa : Wydawnictwo «Żak», 1996. – 336 s.

РЕЗЮМЕ

Повалий Т. Л. Неформальное хореографическое образование в республике Польша.

В статье освещается неформальное хореографическое образование и особенности функционирования его ячеек в Республике Польша; конкретизируются основные понятия «хореографическое образование» (отрасль художественного образования, которое реализуется в системе внешкольных, дошкольных, школьных, специальных средних и высших учебных заведений с целью формирования в личности широкого спектра профессиональных знаний, умений и навыков в сфере хореографии) и «неформальное образование» (образование, которое касается любой сознательно организованной образовательной деятельности, что происходит вне установленной системы формального обучения, поднимается чисто самостоятельно или также в рамках организованной акции и позволяет определенной группе участников достичь поставленной цели); рассматриваются истоки неформального хореографического образования в Польше (индивидуальная танцевальная подготовка, создание дворцов и центров культуры, приглашения на профессиональную сцену танцовщиц-любителей); раскрывается структура (школы искусств, школы искусств танца, музыкальные школы, хореографические школы, дворцы и дома культуры, танцевальные студии, танцевальные центры, танцевальные клубы, ансамбли танца, хореографические кружки, курсы танца, ячейки танца) и содержание (разделы авторской учебной программы) неформального хореографического образования в современной Польше.

Ключевые слова: неформальное образование, хореографическое образование в Польше, танцевальные ячейки.

SUMMARY

Povalii T. Non-formal choreographic education in the Republic of Poland.

The article highlights non-formal choreographic education and features of the functioning of its cells in the Republic of Poland; the basic concepts of “choreographic education” (branch of artistic education that is

*realized in the system of extracurricular, pre-school, school, special secondary and higher education institutions with the purpose of forming a broad spectrum of professional knowledge and skills in the sphere of choreography) and “non-formal education” (education that applies to any consciously organized educational activity that occurs outside the established formal education system, rises purely on its own or also within the framework of an organized action and allows a certain group of participants to achieve the goal) are specified; the origins of non-formal choreographic education in Poland (individual dance training, creation of palaces and centers of culture, invitations to the pro*fessional stage of amateur dancers) are revealed; the structure (schools of arts, schools of dance arts, music schools, choreographic schools, palaces and houses of culture, dance studios, dance centers, dance clubs, dance ensembles, choreographic circles, dance courses, dance cells) and content (sections of the author’s curriculum) of non-formal choreographic education in modern Poland are described.*

Key words: *non-formal education, choreographic education in Poland, dance cells.*

РОЗДІЛ II. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

УДК 37:78.071.2(477.54/.62)(092) “1895/1965”

Р. І. Мукменєва

Сумське вище училище мистецтв і
культури ім. Д. С. Бортнянського

ПЕДАГОГІЧНО-МИСТЕЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ Д. В. АНДРУСЕНКА НА СЛОБОЖАНЩИНІ (1895-1965) (СПОГАДИ СВІДКІВ)

У статті з'ясовано особливості педагогічно-мистецької діяльності Д. В. Андрусенка на Слобожанщині на основі спогадів свідків. Автором подано життєвий шлях митця. Представлено спогади учасників капели А. Абрамова, П. Семенюти, В. Ломейко, Н. Полежай, Р. Мельникової, В. Криштоп. Доведено, що відомий музикант займався не лише мистецькою діяльністю, а й брав активну участь у педагогічній діяльності.

Ключові слова: Д. В. Андрусенко, педагогічно-мистецька діяльність, Слобожанщина.

Постановка проблеми. Безсумнівним і наочним фактом є твердження щодо мистецької обдарованості української нації. Цю думку підтверджують як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Велика кількість публіцистичної та науково-популярної літератури дає можливість збагатити, розширити знання в мистецько-культурній галузі. Але необхідно зазначити, що більшість досліджень торкається достатньо відомих постатей і можна стверджувати, що є митці, які залишилися поза увагою науковців. Одним із них є Д. В. Андрусенко – талановитий хормейстер, музикант, педагог і Людина з великої літери. У цьому полягає й новизна дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі розвитку мистецької освіти все частіше звертається увага на славетні постаті митців. До їх когорти віднесено й Д. В. Андрусенка. Слід зауважити, що науковці здебільшого досліджували життя та творчість музиканта. Відтак, постать Д. В. Андрусенка стала предметом досліджень Б. Жеплинського, А. Кудрицького, М. Петренко, К. Черемського. Педагогічна діяльність бандуриста залишилася поза увагою дослідників. Необхідно підкреслити, що ґрунтовних наукових досліджень щодо педагогічно-мистецької діяльності Д. В. Андрусенка не було.

Мета статті – з'ясувати особливості педагогічно-мистецької діяльності Д. В. Андрусенка на Слобожанщині на основі спогадів свідків.

Виклад основного матеріалу. Дмитро Васильович Андрусенко народився 4 жовтня 1895 року в с. Решетилівка Полтавської області.

Маючи гарний голос у 8-річному віці Д. В. Андрусенко потрапив до місцевого хору. Уже тут він демонстрував неабиякі музичні здібності, опановував музичну грамоту. З розповідей дочки Д. В. Андрусенка (Нелі Дмитрівні Полежай) відомо, що в цьому самому хорі разом із її батьком співав всесвітньо відомий тенор Іван Козловський. Маючи велике бажання йти далі музичним шляхом, Д. В. Андрусенко вступив до Вищих диригентських курсів у м. Полтава і в 1921 році закінчив їх.

Так, наголосимо, що з цього періоду почалася його музична гастрольна діяльність. З успіхом Д. В. Андрусенко виступав із сольними програмами, виконував українські народні пісні під супровід бандури.

На підставі наукових розвідок зауважимо, що Д. В. Андрусенко – людина виняткової обдарованості. Він мав абсолютний слух, володів грою на мандолині, скрипці, бандурі, сопілці, а також виготовляв власноруч бандури, сопілки, цимбали.

У 20-х роках ХХ ст. Д. В. Андрусенко плідно працював у селі Решетилівка Полтавської області, здійснював концертно-педагогічну діяльність. З 1928 року він працював на Криворіжжі. Мав тут учнів, прихильників свого таланту, які вважали його неперевершеним віртуозом гри на бандурі, цимбалах, сопілці, також організував капелу бандуристів, виступи якої проходили натхненно, на високому рівні.

У 1933 році Д. В. Андрусенко приїхав до села Вільшана Недригайлівського району. Отримав місце викладача музики та співу в середній школі, і одразу почав набирати дітей до своїх майбутніх колективів. Організував при школі хор, капелу бандуристів, створив акомпануючу групу у складі: гітари, балалайки, мандоліни, цимбали. Почалася плідна творча праця.

За згадками учасників колективу відомо, що репетиції проходили прямо в будинку, де мешкала сім'я керівника. До участі в капелі бандуристів Д. В. Андрусенко долучав і своїх дочок – Валю й Нелю. Атмосфера на репетиціях була тепла, дружня, що сприяло появі натхненного стану в усіх учасників колективу.

Репертуар капели бандуристів складався з українських народних, історичних пісень, а також пісень, які відображали тогочасне життя (30 роки ХХ ст.).

Колективи Д. В. Андрусенка користувалися надзвичайною популярністю. Концерти відбувалися як у селі Вільшана, так і в інших селах Недригайлівського району, у містах: Суми, Чернігів, Київ.

Про концертну діяльність згадує учасниця ансамблю бандуристів Парасковія Михайлівна Семенюта. Вона пам'ятає виступи в м. Ромни, де виконували українські народні пісні «Ой, геля, геля», «Чи я в лузі не калина була», де також виступав сольо з гумористичними піснями сам керівник – Д. В. Андрусенко. Згадує поїздку на обласну олімпіаду до м. Чернігова. Потім капела бандуристів брала участь у III республіканській олімпіаді художньої самодіяльності школярів 1939 р. в м. Києві, де стали

призерами й отримали цінні подарунки: патефони, українські костюми. У репертуарі була Шевченківська програма: «Заповіт», «Думи мої, думи...», «Реве та стогне Дніпр широкий», «По діброві виє», «Садок вишневий коло хати», «Така її доля», «Гуде вітер вельми в полі».

У капелі бандуристів Д. В. Андрусенко виховав гарних солістів: Ломейко Віра, Несмачна Галина, Сердюк Раїса, вони мали яскраві гучні голоси.

За споминами ще одного мешканця с. Вільшана – Ломейка Володимира Йосиповича (брат учасниці капели бандуристів Ломейко Віри) дізнаємося, що влітку 1941 року капела збиралася їхати до Москви, навіть білети придбали, та почалася війна. Також В. Ломейко згадує, що всім селом Дмитра Васильовича Андрусенка проводжали на війну.

Усі, хто залишив пам'ять про Д. В. Андрусенка, а це в більшості своїй його вихованці, кажуть про нього, як про скромну, виховану людину, справжнього інтелігента, неперевершеного професіонала в галузі музичного мистецтва.

Після війни в 1945 році обласне керівництво запропонувало Д. В. Андрусенку місце роботи в с. Шалигине Глухівського району.

Тут він знову продовжував свою справу викладача музики й робив набір дітей до капели бандуристів.

Залишилися спогади учасниці капели Раїси Олексіївни Мельникової, які вона записали 06.04.2003 року. З її розповідей стає відомим, що Д. В. Андрусенко приїхав зі своїми інструментами (біля 40 бандур і 10 цимбал). Набраний колектив бандуристів почав працювати. Репетиції проводилися двічі на тиждень, якщо готувалися до виступу, займалися щодня. Під час літніх канікул також працювали щоденно. Із цих слів можна зрозуміти, що всі учасники капели бандуристів ходили на репетиції з великим бажанням, ніхто їх не примушував. Це є додатковим підтвердженням того, що працював із дітьми педагог «від Бога», і це, безсумнівно, не є перебільшенням.

Про це говорять перемоги капели Д. В. Андрусенка на районних, обласних, республіканських оглядах художньої самодіяльності.

Учасниця колективу Раїса Мельникова згадує про неодноразові виступи в районному Будинку культури, парткомі, де їх виступи сприймалися публікою піднесено й гаряче. Гарні враження залишились у неї після концерту в м. Путивлі, та після участі в республіканській олімпіаді в м. Києві. Кореспондент газети «Пионерская правда» сфотографував капелу бандуристів після її вдалого виступу.

Запам'ятався також Мельниковій Раїсі виступ у місцевому парткомі під час проведення зборів. Учасників колективу було біля 50 чоловік, і кожен отримав подарунок (гарні речі), зважаючи на те, що в ті складні часи це було суттєвою підтримкою. У капелі бандуристів, окрім дівчат, брали участь також хлопці. Інструментальний склад колективу складався з

бандур, цимбал, сопілок. Скрізь від керівництва Д. В. Андрусенко отримував схвальні відгуки за своє ставлення до улюбленої справи.

І в кінці 1947 року знову за пропозицією обласного керівництва Д. В. Андрусенко переїхав до м. Суми й розгорнув активну творчу діяльність.

У школі № 20 (тоді жіночій) Д. В. Андрусенко організував жіночу капелу бандуристок і акомпануючу інструментальну групу, до складу якої входили: 4 гітари, домра й мандоліна. Ця інструментальна група, окрім акомпануючої функції, виступала як самостійний інструментальний ансамбль.

Усі колективи Д. В. Андрусенка вели плідне творче життя. Їх постійно запрошували на різні заходи (виступи під час виборів, звіти художньої самодіяльності, різні концерти до урочистих дат.) За згадками одного з учасників хору хлопчиків А. Абрамова, на той час (1950–1951рр.) жіноча капела бандуристок була в гарній творчій формі, і тому керівникові запропонували влітку взяти участь у республіканській олімпіаді в м. Києві. Далі А. Абрамов згадує про першу зустріч з Д. В. Андрусенком у семирічній чоловічій школі № 7, де він організовував хор хлопчиків, у якому співав А. Абрамов у перших альтях. Склад хору: І, ІІ альти, сопрано. Три роки (1949–1952) А. Абрамов відвідував хор хлопчиків. Репетиції хору проходили два рази на тиждень. Д. В. Андрусенко грав на мандоліні, з її допомогою розучував вокальні партії. А. Абрамов також допомагав у інструментальному супроводі хору, граючи на гітарі. Творча діяльність хору відбувалась у стінах школи, різних концертних майданчиках м. Суми. У репертуарі хору були українські, російські, білоруські народні пісні, кластичні твори – «Колискова Моцарта», хор дівчат «Ах, подруженьки, как грустно» з опери Верстовського «Аскольдова могила». Хор мав успіх на оглядах художньої самодіяльності, його виступи транслювали на Сумському радіо. У школі № 7 Д. В. Андрусенко створив ансамбль сопілкарів. Сопілки, як і бандури, виготовляв сам у майстерні при школі № 20.

У 1949–1950 роках з'явився новий потужний колектив – капела бандуристів Палацу піонерів. До складу капели ввійшли: жіноча капела бандуристок школи № 20, хор хлопчиків школи № 7, ансамбль сопілкарів. Почалася кропітка праця, хлопці почали засвоювати гру на бандурі. Їм потрібно було досягнути виконавського рівня дівчат бандуристок.

Перший твір, який виконала капела, був твір Т. Г. Шевченка «Думи мої, думи». Поступово репертуар поповнився новими піснями: обробки М. Лисенка, В. Косенка, Я. Степового, а також пісні в обробці Д. В. Андрусенка.

Демонструючи високу виконавську майстерність, капела мала також і дивовижний барвистий вигляд (дівчата в яскравих вінках, власноруч вишитих вишиванках, хлопці в солом'яних брилях, шароварах). Виступи капели залишали незабутнє враження.

У 1954 році Д. В. Андрусенко організував у м. Суми мішаний 4-х голосий хор старших класів. Подібні хори рідкісне явище. Дмитро

Андрусенко в черговий раз, виносячи на суд слухача своє «дітище», – мішаний хор, показав надзвичайний професіоналізм.

У цей період партком, профспілковий комітет заводу ім. Фрунзе, керівництво Палацу заводу запропонували Д. В. Андрусенкові організувати дорослу чоловічу капелу бандуристів. Разом із художнім керівником палацу Ф. Влосовим він їде до Чернігова на фабрику музичних інструментів для придбання бандур.

За спогадами учасника капели А. Абрамова, плідна праця капели дала змогу вже в 1954 році поїхати на урочистий концерт присвячений 300 річчю об'єднання України з Росією. Капела виконувала «Думу про Богдана Хмеля» композитора Леоніда Гайдамаки.

До складу капели входили два баяни, додали жіночі голоси, танцювальну групу.

Активне творче життя капели продовжувалося. Капела виступала в цехах заводу ім. Фрунзе, брала участь в оглядах художньої самодіяльності, таким чином, пропагувала українське народне мистецтво, залучала до колективу молоді нові сили.

Висновки. Підводячи підсумок, необхідно зазначити, що Д. В. Андрусенко – це унікальна рідкісна особистість, природа його щедро наділила талантами й душевними якостями. Це підтверджує велика кількість свідчень рідних, колег, керівників різного рівня, учнів. Д. Андрусенко насамперед був справжнім інтелігентом. З людиною будь-якого віку (від малечі до дорослого), він міг знайти спільну мову й зацікавити її своєю найдорожчою справою – любов'ю до українського пісенно-інструментального мистецтва. Очевидним є те, що Д. В. Андрусенко належить до тих митців, які народжуються не так часто на землі. Необхідно знати, пам'ятати, згадувати з шаною та повагою таких діячів. Д. В. Андрусенко надзвичайно гармонічно поєднав у собі два галузевих напрями: музичне мистецтво й педагогічну діяльність, бо відомо, що не кожен талановитий музикант може бути педагогом. Д. В. Андрусенко був музикантом і педагогом такого гатунку, про якого згадують лише схвально й з великою повагою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Венжега А. Газета Голос бандури в трагічні 30 / А. Вежега // Панорама Сумщини. – 1992. – 20 лютого. – С. 6.
2. Петренко М. Бандурист Дмитро Андрусенко (до 100-річчя від дня народження) / М. Петренко // Уікенд. – 1995. – № 6.
3. Шевченківський словник Сумщини / упорядник В. Ю. Голубченко. – Суми, 1993. – С. 66.
4. Петренко В. Доля криворізьких кобзарів / В. Петренко // Народна творчість та етнологія. – 2011. – № 6. – С. 82–86.
5. Спогади учасників капели: А. Абрамов, П. Семенюта, В. Ломейко, Н. Полежай, Р. Мельникова, В. Криштоп.

РЕЗЮМЕ

Мукменева Р. И. Педагогически-художественная деятельность Д. В. Андрусенко на Слобожанщине (1895–1965) (воспоминания свидетелей).

В статье выяснены особенности педагогически-художественной деятельности Д. В. Андрусенко на Слобожанщине на основе воспоминаний свидетелей. Автором описан жизненный путь художника. Представлены воспоминания участников капеллы А. Абрамова, П. Семенюты, В. Ломейко, Н. Полежай, Р. Мельниковой, В. Крыштон.

Автором отмечено, что фигура Д. В. Андрусенко стала предметом исследований Б. Жеплинского, А. Кудрицкого, М. Петренко, К. Черемского. Педагогическая деятельность бандуриста осталась вне поля зрения исследователей.

На основании научных исследований отмечено, что Д. В. Андрусенко – человек исключительной одаренности. Он имел абсолютный слух, владел игрой на мандолине, скрипке, бандуре, свирели, а также изготавливал собственноручно бандуры, свирели, цимбалы.

Подчеркнуто, что репертуар капеллы бандуристов состоял из украинских народных, исторических песен, а также песен, которые отражали тогдашнюю жизнь. Коллективы Д. В. Андрусенко пользовались чрезвычайной популярностью.

Отмечено, что Д. В. Андрусенко – это уникальная редкая личность, природа его щедро наделила талантами и душевными качествами. Это подтверждает большое количество свидетельств родных, коллег, руководителей разного уровня, учеников. Доказано, что Д. В. Андрусенко прежде всего был настоящим интеллигентом.

Очевидно, что Д. В. Андрусенко принадлежит к тем художникам, которые рождаются не так часто на земле. Д. В. Андрусенко чрезвычайно гармонично соединил в себе два отраслевых направления: музыкальное искусство и педагогическую деятельность.

Ключевые слова: Д. В. Андрусенко, педагогически-художественная деятельность, Слобожанщина.

SUMMARY

Mukmeneva R. D. V. Andrusenko's pedagogical-artistic activity in Slobozhanshchyna (1895-1965) (witnesses' memories).

The article clarifies the features of D.V. Andrusenko's pedagogical-artistic activity in Slobozhanshchyna on the basis of the witnesses' memoirs. The author describes the life path of the artist. The memoirs of the participants of the chapel A. Abramov, P. Semeniuta, V. Lomeiko, N. Polezhai, R. Melnykova, V. Kryshstop are presented.

The author noted that the figure of D. V. Andrusenko was the subject of research of B. Zheplynskyi, A. Kudrytskyi, M. Petrenko, K. Cheremskyi. The bandurist's pedagogical activity remained outside the field of view of the researchers.

On the basis of scientific studies, it was noted that D. V. Andrusenko was a person of exceptional talent. He had an absolute ear for music, he played mandolin, violin, bandura, pipe and also made his own banduras, pipes, cymbals.

It is emphasized that the repertoire of Bandura chapel consisted of Ukrainian folk songs, historical songs, as well as songs that reflected the life of that time. The collectives of D. V. Andrusenko enjoyed extraordinary popularity.

It is noted that D. V. Andrusenko was a unique rare personality, and he generously gave nature to talents and spiritual qualities. This is confirmed by a large number of certificates of relatives, colleagues, leaders of different levels, students. It was proved that D. V. Andrusenko was primarily a real intelligent.

It is obvious that D. V. Andrusenko belongs to those artists who are not born often on the earth. D. V. Andrusenko has united harmoniously two directions: music art and pedagogical activity.

Key words: *D. V. Andrusenko, pedagogical-artistic activity, Slobozhanshchyna.*

УДК 378.091:780.64(091)

Г. О. Степанова
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДУХОВОЇ ОСВІТИ

У статті йдеться про становлення й розвиток духової освіти та методики гри на музичних інструментах. Особлива увага звернена на виникнення в Європі перших музичних навчальних закладів, методик навчання, науково-методичних праць відомих виконавців і вчителів гри на духових інструментах.

Ключові слова: *духова освіта, історія духової освіти, методика навчання гри на духових інструментах.*

Постановка проблеми. Духова музика – це унікальне явище з багатою історією. Коріння мистецтва гри на духових інструментах відходить у глибоке минуле та пов'язане з народною музичною творчістю й застосуванням народних духових інструментів у церемоніальній, обрядовій і військовій музиці.

З плином часу народне духове виконавство поступово перетворювалося на жанр професійного музичного мистецтва, на початку XVII ст. виникла виконавська школа, яка, завдяки педагогічній діяльності провідних музикантів і виконавців гри на духових інструментах, стала високо професійною музичною школою, створюючи велику перспективу в поліпшенні й удосконаленні як духового музичного жанру, так і професійної духової освіти.

Мета статті полягає у висвітленні виникнення перших музичних навчальних закладів, методик навчання, науково-методичних праць відомих виконавців і вчителів гри на духових інструментах.

Виклад основного матеріалу. Прототипом першого в історії музики духового інструменту була кістка, у яку первісна людина спробувала подути, видаючи певні звуки, що були певним сигналом – засобом спілкування.

Згодом ці звуки використовувались у якості спеціального виконавства, що стало засобом естетичного задоволення, морально-етичної насолоди. Значно пізніше, з механічним удосконаленням кістки – просвердленням у кістці дірочок – звук набув різних відтінків: від низьких до високих. Потім в отворі трубки з'явився язичок, зроблений з очерету. Його коливання змушувало цю трубку видавати мелодійне звучання.

Згодом люди навчилися робити спеціальні духові інструменти з металу, які були схожі на роги та призначені для військових, мисливських і різних побутових призначень і культових цілей. Це були мисливські роги, військові сигнальні труби, поштові ріжки, фанфари. Ці інструменти

видавали кілька звуків натурального звукоряду, видобутих тільки за допомогою губ виконавця.

Так з'явилися музичні інструменти – флейта, труба, фагот, кларнет. Ці інструменти набули назви – дерев'яні. А серед мідних музичних інструментів – труба, валторна, тромбон, туба. Як свідчить один із перших музичних словників німецького музикознавця Гуго Римана (Karl Wilhelm Julius Hugo Riemann; 1849-1919; *Riemann Musik-Lexikon*. Leipzig, 1882.) духові музичні інструменти поділяються на повні – інструменти, на яких можна витягти основний тон гармонійної шкали, та половинні – інструменти, на яких основний тон витягти неможливо, а звукоряд починається з другого гармонійного призвуку [1].

Із появою професійної духової музики, яка вперше почала використовуватись у класичних музичних творах, з'явилася необхідність спеціального навчання гри на духових музичних інструментах і створення спеціальної навчальної та методичної літератури. Це сталося в епоху раннього Відродження з появою в музичній культурі нового прогресивного напрямку «Агс нова», у якому знайшли своєрідне вираження ідеї раннього Ренесансу в музиці. Латиною «Агс нова» означає «нове мистецтво».

Загально відомо, що до середини XVIII століття навчання музиці здійснювалося лише індивідуально. Однак, із кінця XVIII століття в Європі почалася хвиля відкриття музичних закладів, подібних до сучасних консерваторій.

Спочатку під «консерваторією» (від лат. *conservare* – зберігати) розумівся притулок для безпритульних. Такі притулки вперше з'явилися в італійській Венеції в XVI столітті. У них дітям-сиротам надавалася початкова освіта. Поряд із ремеслами, там навчали церковному співові. Як свідчать відомі енциклопедичні джерела, перша консерваторія – «*Conservatorio Maria di Loretto*» була створена в 1537 р. у Неаполі священиком Джовані Тапієм (Giovanni Tappia) за кошти, зібрані у вигляді милостині. Пізніше такі притулки-консерваторії були створені у Венеції та інших містах.

У 1813 р. неаполітанські консерваторії злилися в одну музичну установу під назвою Реальний коледж музики (*Real collegio di musica*). У 1783 р. у Франції в Парижі відкрилася Королівська школа співу та декламації (*Ecole royale de chant et de déclamation*), яка в 1793 р. була об'єднана зі школою музикантів Національної гвардії, яку очолював відомий духовий музикант і громадський діяч того часу Бернар Саррет (*Bernard Sarrette*; 1765–1858). Це об'єднання стало називатися Національний інститут музики (*Institut Nationale de Musique*).

У 1795 році Національний інститут музики був перетворений на Музичну консерваторію (*Conservatoire de musique*). Співдиректорами консерваторії були призначені відомі французькі композитори Франсуа Госсек (*François-Joseph Gossec*; 1734-1829), Етьєн Мегюль (*Étienne-Nicolas Méhul*; 1763–1817) та італійський композитор Луїджі Керубіні (*Maria Luigi Carlo Zenobio Salvatore Cherubini*; 1760–1842). За даними енциклопедичних

джерел, розміщених на офіційному сайті Паризької консерваторії, перший набір до консерваторії відбувся в 1796 р. і складав 350 осіб [2].

Паризька консерваторія послужила зразком для всіх пізніших консерваторій і згодом консерваторії почали відкриватися майже в усіх великих містах Європи: Мілані (1808), у Мадриді та Празі (1810), у Варшаві (1821), Відні (1823), Лейпцигу (1842), Кельні (1849), Берліні (1850), Дрездені (1856), Штутгарті (1857), Франкфурті (1878).

У Російській імперії перша консерваторія відкрилась у 1862 р. Її засновником став видатний російський композитор і музикознавець Антон Рубінштейн (1829–1894). Друга консерваторія відкрилась у Москві в 1866 р., яку очолив молодший брат Антона Рубінштейна – Микола Рубінштейн (1835–1881) [3, 910–914].

Перша українська консерваторія була створена в 1854 р. у Львові на базі Галицького музичного товариства. Консерваторія в Києві відкрилась у 1913 р. на базі музичного училища Київського відділення Російського музичного товариства. Першими директорами були Володимир Пухальський (1848–1933) та Рейнгольд Глієр (1875–1956). Наступними були відкриття консерваторій у Одесі в 1913 р. та в Харкові в 1917 р.

Таким чином, з відкриттям навчальних музичних закладів у Європі почалася робота зі створення методичної бази для навчання майбутніх музикантів і вчителів музики. У виконавській і педагогічній творчості найбільш відомих досягнень дісталися відомі музиканти й композитори французької клавірної школи XVIII ст., результати роботи яких і до нашого часу належать до неперевершених вершин. Таким, насамперед, була творчість Франсуа Куперена (François; 1668-1733) і Жан-Філіппа Рамо (Jean-Philippe Rameau; 1683-1764). Крім оригінальних музичних творів, що ввійшли у скарбницю світового клавесинного мистецтва, їм належать навчальні трактати «Мистецтво гри на клавесині» (Couperin «L'art de toucher le clavecin», 1716) і «Роздуми про різні способи акомпанементу на клавесині і органі» (Jean-Philippe Rameau «Dissertation sur les différentes méthodes d'accompagnement pour la clavecin ou pour l'orgue», 1732) [4, 181–191].

У цих трактатах підведений підсумок розвитку клавірного мистецтва протягом трьох століть. Вони містять безліч цінних методичних вказівок про виконання орнаментики, звуковидобуванні, динаміці, артикуляції. Присутні й необхідні в ту епоху розділи про зовнішній вигляд виконавця з вимогою від нього невимушеності.

А коли вперше в класичній музиці XIX століття, а саме, – в опері Джузеппе Верді «Аїда» був застосований духовий оркестр, то об'єктивно виникла потреба у спеціальному навчанні музикантів-духовиків і створенні відповідної навчально-методичної літератури.

Першим посібником в історії музичної культури в жанрі духової музики стала книга знаменитого в часи Відродження італійського музиканта-трубача Чезаре Бендинеллі (Cesare Bendinelli; 1542–1617) «Tutta L'arte Della Trombetta» («Настанови по грі на трубі», 1614).

Однак, за твердженням російського музикознавця С. Я. Левіна (1920–?), перша спроба ґрунтовних методичних рекомендацій гри на духових інструментах була зроблена ще на початку XVI століття німецьким священиком і музичним теоретиком Себастьяном Вірдунгом (Virdung; 1465 – ?) у трактаті «Музика, перекладена німецькою...» (Musica getutscht (1511)). У сучасних джерелах ця робота має назву «трактат про музику».

Написавши його у формі діалогу з уявним співрозмовником, він надав дещо наївні, але, по суті, правильні методичні рекомендації з навчання гри на духових інструментах. У ній Вірдунг викладає в традиційній для тієї епохи формі діалогу відомості про всі відомі йому інструменти, пропонуючи їх класифікацію, а також роз'яснює основні принципи музичної нотації. При цьому він підкреслює практичну спрямованість своєї книги, зверненої, насамперед, до широкого кола читачів, що бажають навчитися гри на музичних інструментах. Трактат Вірдунга ще в XVI ст. був перекладений кількома європейськими мовами і, на відміну від багатьох інших музично-теоретичних робіт того часу, мав популярність аж до кінця XIX ст. [5].

У викладі С. Я. Левіна ці рекомендації такі: «Спочатку слід дізнатися – скільки отворів на інструменті, потім – як розташовувати на них пальці, слідом за цим – «як дути », тобто, дихати й витягувати звук), потім – скільки дірочок має бути закрито або відкрито для вилучення того чи іншого звуку. Крім того, потрібно освоїти положення мови й навчитися «працювати ним спільно з пальцями».

С. Я. Левін стверджує, що педагогічні рекомендації Вірдунга дозволяють «зробити висновок про наявність у Європі в кінці XV – початку XVI ст. продуманої системи навчання на музичних духових інструментах» [6, 66–67].

На думку відомого російського музиканта-трубача й педагога, професора Ю. О. Усова серед посібників, написаних «духовиками», найбільш значними були трактати французьких музикантів: «Повна школа гри для кларнета» (Méthode complète de clarinette, 1844) кларнетиста Геацинта Клозе (Hyacinthe Eléonore Klosé; 1808–1880), «Повний курс навчання на валторні» (Cours de formation complète sur la corne, 1844) валторніста Жак-Франсуа Галле (Jacques François Gallay; 1795–1864) і «Повна школа гри на корнеті та саксгорні» (Cornette école de jeu complet et saxhorn, 1862) корнетиста Жан-Батист Арбана (Joseph Jean-Baptiste Laurent Arban; 1825–1889) [7, 126–138].

У кінці XIX – початку XX століття в Європі сформувались основні художні напрями в духовому інструментальному мистецтві. Таким чином, на кінець XIX ст. склалася певна загальна тенденція методики навчання гри на духових інструментах, яка мала спільні системні ознаки. Ці ознаки полягали у єдності вимог до навчання й формування навичок гри. Провідними стали французька, німецька й чеська школи.

По справжньому науковий підхід до методики навчання гри на духових інструментах набув великого значення в середині 50-х років ХХ ст. Однак, у першій половині ХХ ст. одним із перших фундаторів сучасної школи гри на духових інструментах був професор Московської консерваторії С. В. Розанов (1870–1937), який був автором перших методичних посібників, що стали настільними книгами майбутніх музикантів-духовиків, зокрема, «Основи методики гри на духових інструментах» (1935 р.), «Школа гри на кларнеті» (1940 р.).

У цих посібниках уперше питання навчання гри на духових інструментах були поставлені на наукову основу та сформовані основні принципи, зокрема:

- в основу правильної постановки повинно бути покладено знання анатомії та фізіології органів, що беруть участь у процесі гри на духовому інструменті;
- розвиток технічних навичок повинен проходити в тісному взаємозв'язку з художнім розвитком;
- у процесі роботи над музичним матеріалом необхідно домагатися свідомого його засвоєння.

Надалі питання методики гри на духових інструментах отримали розвиток у роботах професорів Московської консерваторії Н. І. Платонова (1894–1967), Б. О. Дікова (1918–2006), А. О. Федотова (1925–2015), Ю. О. Усова (1930) та ін., які свої науково-методичні розробки підтверджували дисертаційними дослідженнями.

У 1958 році з'явився посібник Н. І. Платонова «Питання методики навчання гри на духових інструментах», у якому розглядається низка нових проблем навчання гри на духових інструментах: а) про губний апарат музиканта-духовика; б) інтонації; в) вібрато; г) значення музичного слуху; д) організація роботи з музикантами-початківцями [8].

У 1962 році вийшла методична праця професора Б. О. Дікова «Методика навчання гри на духових інструментах». У ній значно розширено коло методичних питань. Б. О. Діков уперше звертає увагу на психофізіологічну основу гри на духових інструментах, на проблеми дихання, роботи губного апарату, застосування штрихів [9].

У 1975 році вийшов у світ методичний посібник росіянина українського походження, видатного кларнетиста, професора А. О. Федотова «Методика навчання гри на духових інструментах», за яким ведеться викладання курсу методики у вищих музичних закладах донині. У ньому, окрім традиційних питань методики гри, піднімаються питання методів удосконалення виконавської майстерності й загальних питань виконавства [10].

Наприкінці ХХ століття з'явилася нова методична література, серед якої найвідомішою та самою популярною стали чотири збірники статей і нарисів «Методика навчання гри на духових інструментах» під редакцією відомих російських музикознавців Є. В. Назайкинського та Ю. А. Усова.

Висновок. На основі вище викладеного слід зазначити, що до науково-методичних надбань, що відзначаються значним рівнем методичних зрушень і досягнень слід віднести творчу й педагогічну діяльність сучасних педагогів-духовиків В. М. Блажевича, Б. А. Дикова, Г. А. Орвіда, Н. І. Платонова, С. В. Розанова, А. І. Усова, А. А. Федотова, В. Н. Цибіна та ін., що сформували так звану «психофізіологічну школу гри на духових інструментах», основною вимогою якої стало свідоме ставлення до виконавського процесу. Гра на духових інструментах розглядається як складний психофізіологічний процес, керований вищою нервовою діяльністю людини. Основними принципами, що лежать в основі сучасної духової освіти слід вважати: виховання не вузького фахівця-ремісника, а всебічно грамотного музиканта, художню особистість; усвідомлене засвоєння змісту музичного навчання; використання наукових досягнень у галузі фізіології, педагогіки, психології; використання високохудожніх зразків музичного мистецтва в репертуарному матеріалі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Риман Г. Музыкальный словарь / Г. Риман ; перевод с нем. Ю. Д. Энгеля, издание 1901–1904 гг., Москва, Лейпциг. – М. : Книга по Требованию, 2011. – 605 с.
2. Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.conservatoiredeparis.fr>.
3. Музыкальная энциклопедия : в 6 т., т. 2 / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М. : Издательство «Советская энциклопедия», 1974. – С. 910–914.
4. Холопов Ю. Н. Творец новой науки о гармонии – Жан-Филипп Рамо / Ю. Н. Холопов [и др.] // Музыкально-теоретические системы. – М. : Музыка, 2006. – С. 181–191.
5. Себастьян Вирдунг. Трактат о музыке (1511 г.) / Вирдунг Себастьян. – М. : Изд-во «Early Music, Русский Фонд Старинной музыки», 2004. – 159 с.
6. Левин С. Я. Духовые инструменты в истории музыкальной культуры / С. Я. Левин. – Ленинград : Музыка, 1973. – 259 с.
7. Усов Ю. А. История зарубежного исполнительства на духовых инструментах : учебное пособие / Ю. А. Усов. – М. : Музыка, 1998. – 207 с.
8. Платонов Н. И. Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах / Н. И. Платонов. – Москва : Музгиз, 1958. – 48 с.
9. Диков Б. А. Методика обучения игре на духовых инструментах / Б. А. Диков. – М. : Музыка, 1962. – 116 с.
10. Федотов А. А. Методика обучения игре на духовых инструментах / А. А. Федотов. – М. : Музыка, 1975. – 159 с.

РЕЗЮМЕ

Степанова А. Историко-педагогические аспекты развития духового образования.

В статье говорится о становлении и развитии духового образования и методики игры на музыкальных инструментах. Особое внимание обращено на возникновение в Европе первых музыкальных учебных заведений, методик обучения, научно-методических трудов известных исполнителей и учителей игры на духовых инструментах. В частности, отмечается, что к научно-

методическим достижениям, отличающимся значительным уровнем методических сдвигов, следует отнести творческую и педагогическую деятельность таких педагогов: В. Блажевич, Б. Диков, Г. Орвид, Н. Платонов, С. Розанов, А. Усов, А. Федотов, В. Цыбин, которые сформировали так называемую «психофизиологическую школу игры на духовых инструментах», основным требованием которой стало сознательное отношение к исполнительскому процессу. Игра на духовых инструментах рассматривается как сложный психофизиологический процесс, управляемый высшей нервной деятельностью человека. Основными принципами, лежащими в основе современного духового образования следует считать:

- воспитание не узкого специалиста-ремесленника, а всесторонне грамотного музыканта, художественную личность;
- осознанное усвоение содержания музыкального обучения;
- использование научных достижений в области физиологии, педагогики, психологии;
- использование высокохудожественных образцов музыкального искусства в репертуарном материале.

Ключевые слова: духовое образование, история духового образования, методика обучения игре на духовых инструментах.

SUMMARY

Stepanova A. Historical and pedagogical aspects of wind-instrument education development.

The article deals with formation and development of wind education and methods of playing musical instruments. Particular attention is drawn to the emergence in Europe of the first musical education institutions, teaching methods, scientific and methodological works of famous performers and teachers of the wind instruments play. In particular, it is noted that the creative and pedagogical activity of the teachers Blazhevich V., Dikov B., Orvid H., Platonov N., Rozanov S., Usov Y., Fedotov A., Tsybin V. and others, who formed the so-called “psychophysiological school of playing the wind instruments”, the main requirement of which was a conscious attitude toward the performing process. Wind instruments play is viewed as a complex psychophysiological process controlled by the higher nervous activity of man. The main principles underlying the modern wind-instrument education should be considered: education not of a narrow professional artisan, but a comprehensively literate musician, an artistic person; a conscious assimilation of the content of musical training; use of scientific achievements in the field of physiology, pedagogy, psychology; the use of highly artistic samples of musical art in repertory material.

Key words: wind-instrument education, history of wind-instrument education, methods of teaching to play the wind instruments.

УДК 378.47.016:7.01

І. Г. Терешко

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОЛЬКЛОРНИХ ХОРЕОГРАФІЧНИХ ТРАДИЦІЙ ІСТОРИЧНОЇ УМАНЩИНИ

У статті означено актуальність регіональних фольклористичних досліджень. З'ясовано особливості функціонування танцювального фольклору історичної Уманщини, проаналізовано його жанровість, тематику й лексичну наповнюваність. Описано найбільш поширені танці в середині ХХ століття. Особлива увага звертається на стилістичні особливості танців, зокрема, синкретичність, поліфонічність, імпровізаційність. Розкрито особливі норми пластичного інтонування й формоутворення та магічні принципи художньої організації весняної танцюгри «Шум». Досліджено оригінальну регіональну виконавську манеру побутових танців «Коробочка», «Каранет», «Краков'як», «Ойра», «Страдання», «Полька», «Надя», «Кужіль», проаналізовано їхнє текстове й музичне оформлення.

Ключові слова: *регіон, історична Уманщина, фольклорна традиція, народний танець, танцювальний фольклор, хореографічний стиль, танцювальні форми.*

Постановка проблеми. Прагнення поглибити знання сучасних поколінь про джерела історичної пам'яті народу, національних почуттів, екзистенційної сутності традиційної культури, її етнооб'єднувальної та етнодиференціюючої дії зумовлює потребу в регіональних фольклористичних дослідженнях.

Регіон – єдине ціле, детерміноване певними культурними умовами, історичними обставинами. У різних місцевостях етнічної території не однаковою мірою поширювались і зберігалися певні види фольклорного матеріалу.

У фольклорній традиції мешканців історичної Уманщини (Південно-Східне Поділля) спостерігаються певні особливості, що сягають дохристиянських часів, знаходять свій вияв у територіальному аспекті й зумовлені характером історичного розвитку, природно-географічними умовами, впливами інших народів чи національних меншин.

Учені вважають, що в українській фольклористиці регіональне вивчення народної творчості найвиразніше виявляється в практиці місцевих збирачів, виданні збірників фольклорних записів з окремих регіонів і місцевостей, у проведенні регіональних експедицій, групуванні архівних зібрань фольклорних матеріалів [3, 19].

Аналіз актуальних досліджень. Південно-Східне Поділля як регіон здавна привертало увагу українських і зарубіжних фольклористів-класиків –

А. Димінського, О. Марковича, Н. Присяжнюк, О. Роздольського, П. Чубинського та ін.; сучасних дослідників – В. Бойка, В. Буряка, О. Вертія, С. Грица, В. Давидюка, М. Дмитренка, С. Мишанича, Н. Сивачук, В. Чабаненка, С. Шевчука, В. Сокіл та ін..

Протягом віків український народ створив неперевершені зразки хореографічного мистецтва, які ввійшли до скарбниці світової культури. Сьогодні в народній пам'яті ще зберігається народний танець, який пов'язаний із життям, обрядовими та звичаєвими традиціями, які, передаючись від покоління до покоління, є важливим фактором єдності народу, показником етнічної самобутності, визначальною рисою національної ментальності та світогляду.

Синкретичність, поліфонічність, імпровізаційність – загальні стилістичні особливості для танців різних регіонів України. Серед них можна виділити декілька оригінальних регіональних виконавських манер, які відрізняються танцювальною лексикою, жанровими й репертуарними особливостями.

У теоретичному плані актуальним є вивчення танцювального фольклору історичної Уманщини як культурно-художнього явища, що відзначається своєрідністю відображення дійсності, тематикою, розмаїттям образної системи, музичним оформленням, самобутністю танцювальної лексики: фігур, руху, манери виконання.

Мета статті – з'ясувати особливості функціонування танцювального фольклору історичної Уманщини, проаналізувати його жанровість, тематику й лексичну наповнюваність.

Перебуваючи у фольклорно-етнографічних експедиціях (упродовж 1998–2017 років), співробітники науково-дослідної лабораторії «Етнологія Черкаського краю» (керівник професор – Сивачук Н. П.) вивчали стан народної творчості на теренах історичної Уманщини. *При лабораторії створено відео- та аудіотеку із записами старовинних пісень, звичаїв, обрядів, а також танців.* Незважаючи на спостережувані в традиційній сільській культурі ентропійні процеси, дослідниками були знайдені унікальні й неповторні зразки народного танцю. У звітах експедиційної роботи знаходимо словесні описи, схеми й замальовки, фото й відеоматеріали, за якими можливо реконструювати, якщо не повністю танець, то хоча б його окремі рухи й пози.

У ХХ столітті народна танцювальна культура в сільській місцевості зазнала великих змін. Низка чинників суспільно-громадського життя (руйнування традиційного сільського життя, колективізація, вплив засобів масової інформації – радіо, телебачення, – а через них – популяризація урбаністичної культури) не могли не позначитися на стані хореографічного фольклору в селі. Гіпертрофований розвиток прогресу кардинально змінив життя людини, яка «виключена з часового колообігу, у якому перебувала людина землі, себто села, вона виключена з ритуалу, із сакрального часу та

дійства, вона винесена за часову лінійність, яка призвела, у свою чергу, до гасла: *спішіть жити*» [4, 120].

Із середини ХХ століття традиційне святкування родинних і календарних свят із притаманними їм пісенним і хореографічним репертуаром стали замінюватися радянськими клубними формами. Вечорниці з танцями під троїсті музики (народний інструментальний ансамбль, у складі якого були скрипка, басолі, бубон) замінили уніфіковані танці під програвач вінілових пластинок і магнітофон. Так, наприклад, якщо на Уманщині ще в 60-і роки ХХ століття під час свят збиралися багатолюдні «польки», які танцювали по кілька годин, то в 70-і роки ХХ століття ця святкова традиційна й масова форма гуляння припинила своє існування.

На сьогодні автентичний народний танець практично не зберігся. Однак, у деяких селах ще можна зустріти людей, які пам'ятають, якщо не повністю танці, то хоча б деякі танцювальні рухи.

В архівах лабораторії знаходимо матеріали про весняну танково-ігрову пісню «Шум», яка належить до найархаїчнішого пласту народного мистецтва, у якому під віковими нашаруваннями приховані релікти первісного світогляду, утилітарної магії, давньослов'янської міфології. Як підтверджують дослідники фольклору ХІХ – ХХІ ст. В. Войтович, М. Грушевський, С. Килимник, А. Кримський, М. Максимович, Н. Сивачук, М. Сумцов, П. Чубинський та ін., така веснянка-гра була поширеною всією Україною з ХІV століття.

У середині ХХ століття на Уманщині гра-веснянка «Шум», за описом О. Воропая, проходила так: «Дівчата беруться за руки і утворюють два ключі – одна за одною паралельно і співають: «Ой, нумо, нумо, В зеленого Шума. А в нашого Шума Зелена шуба»... Після цього обидва «ключі» біжать уперед, а потім назад і при цьому співають: Ой Шум ходить по діброві, А Шумиха рибу ловить, Що вловила, те пропила, Своїй дочці не вгодила. Постій, дочко, до суботи, Куплю плахту і чоботи» [2, 153].

Хореографічний компонент «Шума» фрагментарно описували респонденти сіл Бачкурине (Шандра Марія Федорівна, 1931 р. н.), Паланка (Косенко Галина Юхимівна, 1939 р. н., Тихоня Микола Гнатович, 1928 р. н.), Ліщинівка (Євдокія Іванівна Пориченко, 1938 р. н., Панчук Галина Онисімна, 1935 р. н.). Усі записи дали нам можливість відтворити такий варіант танка:

Усі учасники беруться за руки та стають в одну лінію. Остання пара підносить з'єднані руки догори, утворивши таким чином «ворота». Перший учасник, ведучи за собою інших, проходить через «ворота». Кожен танцюючий перекинується під своєю правою рукою, а лівою рукою утворює ворота з наступним партнером. Таким чином лінія повністю заплітається.

Коли ж Шума заплели, то ведучий танцю починає його розплітати, рухаючись у іншому напрямку.

Шума то заплітають, то розплітають, співаючи таку пісню:
Ой, нумо, нумо, заплітати Шума.
Шума заплетемо, гуляти підемо.
А Шум ходить, по діброві,
А Шумиха рибу ловить.
Що зловила, те пропила,
Дівці шуби не купила,
– Пожди, дівко, до суботи,
Буде шуба ще й чоботи.
Чекала дівка до понеділка
Нема шуби й ніякого дідька.
Ой, нумо, нумо, розплітати Шума.
Шума розплетемо, гуляти підемо [5, арк. 33].

Спогади з раннього дитинства стареньких бабусь, колишніх активних учасниць весняних ігор, дали змогу відносно уявити та частково відтворити цю гру-веснянку. Як бачимо, зібрані варіанти веснянки в одному локальному районі й упродовж кількох десятиліть істотно не відрізняються один від одного, хоча спостерігається й деяка трансмісія тексту: Шума потрібно заплести і розплести (з'являється новий хореографічний малюнок); у Шума шуба, хоч і зелена, проте невелика (образ «зеленого», молодого, не розвинутого лісу); донька постає в образі дівки – дівчини, якій час одружуватися; субота минає, а Шумиха із Шумом ще гуляє; дівка чекає і шубу, і чоботи до понеділка, проте нічого не отримує, що свідчить про несерйозність, брехливість Шумихи.

Отже, завдяки розвиненому образному й логічному мисленню респонденти все-таки зберегли первинний зміст твору, а зіставлення різночасових фіксацій гри-веснянки ще раз підтверджує, що трансмісія є реалією фольклорного процесу. На сьогодні ритуально-міфологічний зміст твору трансформувався в розважально-ігрову дію. Але збереглися хореографічні рухи, які обумовлюється формою викладу тексту та заворожують нас своєю магічною функцією, адже кожна фігура має своє значення. У гри-танці проглядається первісний магічний ритуал, що покликаний пробудити сили природи: дівчата, взявшись за руки, то опускають їх, то піднімають догори, відтворюючи рухи, подібні до колихання дерев. Основним пластичним мотивом «Шума» є імітація завивання рослин, що відтворюється рухом «підковка». Заплітаючись, учасники танцю, несвідомо вже для себе, передбачають швидке розпускання дерев, добрий ріст зелені, майбутньої городини й навіть поєднання молодіжних пар.

У цьому танці-грі спостерігаємо особливі норми пластичного інтонування й формоутворення та магічні принципи художньої організації.

Улюбленими побутовими танцями сільських мешканців були «Коробочка», «Карапет», «Краков'як», «Ойра», «Страдання», «Надя», «Кужіль». Танці виконувалися в основному парами – хлопець і дівчина, а

якщо чоловіків не вистачало, то дівчина з дівчиною. Фігури в танці називали «коліном», і майже всі вони виконувалися під власний спів, який допомагав змінювати рухи [6, арк. 25].

Анна Лук'янівна Бишук (1930 р. н.) розповіла, що найулюбленішим танцем жителів с. Танське була «Коробочка». Танцювали його так: «Пари стоять обличчям проти часової стрілки. Руки – навхрест (права рука дівчини – у правій руці хлопця, ліва – у лівій). Перше коліно: 2 приставних кроки вперед, 2 назад (виконується 2 рази). Друге коліно: пари стають обличчям один до одного, тримаючись за праві руки, зігнуті в ліктях. Один крок з правої ноги, назустріч один одному, приставити ліву. Крок назад з лівої ноги, приставити праву. Виконується 2 рази. Третє коліно: дівчина прокручується під правою рукою хлопця. Учасники міняються місцями й виконують три притупи. Танець повторюється декілька разів [6, арк. 26].

У селі Кочубіївка записано танець «Кужіль». Це – побутовий парний танець, у якому зображено трудовий процес прядіння. Для танцю характерним є те, що руки учасників ніколи не розриваються, ніби імітуючи «веретено». Танець складається з двох «колін». Записано його від Марії Щербань (1932 р. н.) [7, арк. 38–43].

«Кужіль»

Перед початком танцю учасники розміщуються так: стають парами, спинами один до одного (у коло, півколо). Права рука першого танцюючого відведена в сторону та тримає ліву руку другого виконавця. Ліва рука у 3-й позиції (відповідно права рука другого виконавця також). Ноги разом. Музичний розмір 2/4.

I коліно

1-й такт – на «раз» – винести праву ногу на каблук у сторону; на «два» – вихідне положення.

2-й такт – на «раз» – винести ліву ногу на каблук у сторону; на «два» – вихідне положення.

3 – 4 такти – повторюються рухи 1–2 тактів.

5 – 8 такти – один танцюючий оббігає «бігунцем» іншого, рухаючись за годинниковою стрілкою. Руки при цьому не роз'єднуються. Другий танцюючий стоїть на місці у вихідному положенні.

9 – 12 такти – повторюються рухи 5–8 такту (тільки тепер імітує рух «веретина» інший танцюючий.

II коліно

1-й такт – на «раз» – приставний крок вправо; на «два» – вихідне положення.

2-й такт – на «раз» – приставний крок вліво; на «два» – вихідне положення.

3 – 4 такти – повторюються рухи 1–2 тактів.

5 – 12 такти – повторюються рухи 5–12 тактів першого коліна.

Танець виконується на слова пісні:

I коліно:

Ой, кужелю-мотужелю,
Я до тебе не здужаю.
Кину кужіль на полицю,
Сама піду на вулицю.
Кину кужіль на полицю,
Сама піду на вулицю.

II коліно:

Нехай миші кужіль трублять,
Нехай мене хлопці люблять.
Миші кужеля струбили,
Мене хлопці не злюбили.
Миші кужеля струбили,
Мене хлопці не злюбили [7, арк. 44].

У селі Томашівка записано танець «Карапет». Своєрідним є його виконання: танцюристи то наступають один на одного, то виконують приставні кроки вправо та вліво, то крутяться по колу.

Перед початком танцю учасники стають парами, обличчям один до одного (у коло, півколо), попередньо домовившись, хто перший танцюючий, а хто другий. Руками утворюють «лодочку», ноги разом. Музичний розмір 2/4.

I коліно

1-й такт – один учасник наступає правою ногою вперед на другого. Відповідно другий відступає назад лівою ногою.

2-й такт – перший учасник відступає назад правою ногою, а другий наступає лівою ногою на першого учасника.

3 – 4 такти – два «приставних кроки» вправо.

5-й такт – перший учасник відступає правою ногою назад. Одночасно другий наступає лівою ногою вперед.

6-й такт – перший учасник відступає правою ногою назад. Одночасно другий – наступає лівою вперед.

7 – 8 такти – повторюються рухи 3–4 тактів.

9 – 16 такти – повторюються рухи 1–8 тактів, починаючи з іншої ноги у протилежну сторону.

II коліно

1 – 2 такти – взявшись за одну руку, рухаються по колу кроком «польки».

3 – 4 такти – рука виводиться у III-ю позицію, і перший учасник обертається під рукою другого танцюючого.

5 – 8 такти – повторюються рухи 1–4 тактів. У 7–8 такті під рукою обертається другий учасник.

Учасники стають обличчям один до одного.

9 – 10 такти – перший учасник виконує два «приставних кроки» вправо, другий учасник два «приставних кроки» вліво.

11 – 12 такти – «приставними кроками» повертаються один до одного і стають у пару. Руки у позиції «лодочка».

13 – 14 такти – обертаються в парі «полькою». Танець може повторюватися декілька разів.

Танець виконується на слова жартівливої пісні:

Танцювала Карапет, порвала ботінки.

Зосталися на ногах чулки та резинки.

А музики грають, аж чулки спадають,

А підосви з ботінок собаки таскають

Якби мені з ранку – горілочки склянку,

З тютюночком люльку, дівчину Ганнульку,

Я б горілку пив би, люлечку курих би,

Дівчину Ганнульку – до серця тулив би.

У цьому самому селі було зафіксовано танець «Краков'як». Танцюють його парами. Учасники стають боком один до одного, тримаючись за руки, які зігнуті в ліктях і «пружні».

1–2 такти – дівчина з правої, хлопець з лівої виконують 3 кроки вперед, ліву приставити;

3–4 такти – рух виконується назад, як 1–2 такт;

5-й такт – легке погойдування рук уперед, назад;

6-й такт – стають обличчям один до одного;

7-8 такт – рухаються по колу рухом «польки».

Танець може повторюватися декілька разів [8, арк. 12].

Мешканка села Томашівка Галина Кузьмівна (1936 р. н.) пригадує: «На свята танцювали всі: і діти, і дорослі, і люди похилого віку. У танцювальне коло потрібно входити з піднесеним настроєм, коли дуже хочеться танцювати, коли без танцю просто не обійтись. Це бажання повинно виходити з глибини душі. Ось тоді танець буде танцем!» [9, арк. 18]. Галина Кузьмівна показала, як танцювали танець «Надя».

Танець виконується парами по колу, що рухається проти часової стрілки. Вихідне положення: виконавці стоять поряд, обличчям за напрямком руху, дівчина праворуч, парубок ліворуч. Ліва рука дівчини в лівій руці парубка, права рука дівчини опущена, а парубок – на талії дівчини. За словами респондентки, кожна частина танцю має свою «фігуру» [9, арк. 18].

Музичний розмір 2/4.

I фігура

На 1-й такт – виконавці виконують з правої ноги «перемінний крок» уперед. На останню чверть ліва нога з притупом приставляється до правої.

На 2-й такт – виконавці виконують цей рух тільки з лівої ноги.

На 3-й такт – дівчина, продовжуючи рухатись «перемінним кроком», повертається в лівий бік на 360 °.

Парубок рухається «перемінним кроком», починаючи з правої ноги, лівою рукою підтримує ліву руку дівчини, піднявши у третю позицію.

II фігура

Вихідне положення, як на початку танцю.

5-й такт – виконавці виконують два «приставних кроки» в сторону лівою ногою.

6-й такт – виконавці виконують два «приставних кроки» вправо правою ногою.

7–8-й такти – виконавці виконують рухи 3–4 тактів першої фігури [9, арк. 18 – 19].

Танець «Ойру» кожен європейський народ вважає своїм танцем. Насправді ж він, за словами етнографа М. Хая, – це єврейський танець [13, 286]. За тлумачним словником, це литовська пісня-танець (полька) з характерним приспівом «Ойра-ойра, ламцадрица, ойра-ойра» [11, 506]. Нами було записано два варіанти танцю-польки «Ойра» у с. Косенівка та с. Черповоди.

«Ойра»

Музичний розмір 2/4. Танець танцюється по колу. Хлопець стоїть позаду дівчини (права рука його в дівчини на плечі, а ліва на поясі). Дівчина у такому положенні подає йому свої руки. Хлопці стоять до центру кола, дівчата зовні.

I коліно

1-й такт – пари виносять ліву ногу в сторону на каблук;

2-й такт – пари виконують три притупи;

3-й такт – пари виносять праву ногу в сторону на каблук;

4-й такт – три притупи.

На 5 – 8 такти повторюються рухи 1–4 тактів.

II коліно

1–4 такти – пари рухаються по колу потрійним кроком;

5–8 такти – дівчина два рази прокручується під рукою хлопця (хлопець рухається вперед потрійним кроком).

Значного поширення на Уманщині здобув танець «Полька». Треба зазначити, що респонденти називають «полькою» частину будь-якого танцю, у якому є парний оберт. Про це свідчить навіть найпоширеніша приспівка до «Польки»:

«Пішла полька жито жати, та й забула серпа взяти.

Серп узяла, хліб забула, та так полька дома була» [10, арк. 65].

На Уманщині є багато різновидів цього танцю. Але спільним для всіх варіантів є виконання основного руху польки (кружляння пари по колу) з «викидом» ноги назад, догори на 20 градусів. При цьому коліна напівзігнуті та тримаються разом. Польку танцюють у швидкому темпі й обов'язково в оберті.

Побутові танці «Ойра», «Карапет», «Падеспань», «Козачок» та ін. у кожному селі мають свої особливі риси та різні варіанти, і кожен із них неповторний та унікальний. Практика показує, що навіть в одному селі, у одних танцюристів, при кожному новому виконанні танцю змінюється (чи

з'являється) якась нова деталь (новий текст, рух, коліно). Адже, як відомо, у традиційному побутовому хореографічному фольклорі нічого й ніколи не повторюється двічі.

Імпровізаційність – це один з основних принципів художнього методу традиційного хореографічного фольклору. У фольклорному танці кожен виконавець має свій характер, свою манеру художньої поведінки, виражає свою природну сутність. Навіть при однаковій просторово-композиційній схемі кожен танцюючий виступає від свого імені, висловлює свою особисту індивідуальність. Не випадково в народі кажуть, що копіювати рухи іншої людини вважається непристойним і навіть небезпечним, бо наслідувати рухи іншої людини – брати на себе її гріхи та хвороби [10, арк. 66].

В українському хореографічному фольклорі немає тих загальновідомих, заздалегідь продуманих чітких рухів, положень, пластичних інтонацій, як, наприклад, в академічному балеті чи народно-сценічному танці. Але є, мабуть, більш головне й суттєве – воля, незалежність, можливість самовираження, яскраві емоційні моменти. У цьому прихована народна мудрість, життєва філософія, вироблена й перевірена століттями естетика, психологія творчості, художня режисура і, звичайно, танцювальна технологія.

Висновки. Отже, для хореографічного фольклору Уманщини характерні побутові танці, що виконуються парами. Рухів у танцях не багато, але в них убачаємо особливість, самотність місцевої фольклорної танцювальної творчості. Майже всі вони виконуються «важко», на напівзігнутих ногах. Стрибки, присядки, рухи, що вимагають простору, зустрічаються рідко.

Основні танцювальні кроки – «простий», «приставний», «потрійний», «перемінний». Під час їх виконання нога ставиться на всю ступню. При потрійному кроці спостерігаємо удар п'ятки (каблука) по підлозі. Він прикрашає рух, надає йому запалу, збагачує ритмічний малюнок. Підкреслюючи ритмічний акцент, виконавець гордо киває головою. Це характеризує певну манеру, художність виконання танців.

Руки танцюючих зазвичай злегка розкриті в сторони, трохи зігнуті в ліктях.

Традиційний хореографічний фольклор – явище національної культури, яке розвивалося століттями, живе поруч з нами і буде існувати до тих пір, поки житимуть носії його відтворення. Тому необхідно ретельно досліджувати його особливості, вивчати закономірності функціонування і, звичайно, використовувати його багатющі художньо-естетичні, морально-виховні можливості для задоволення сучасних потреб українців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко К. Український танець : підручник / Кім Василенко. – Київ : ШКГІК, 1997. – 282 с.
2. Воропай О. Звичаї українського народу: етногр. нарис / Олекса Воропай ; післямова І. Андрусак ; іл. О. Алферової. – Вид. 2-ге. – К. : Національний книжковий проект, 2013. – 384 . ISBN978-617-592-305-4
3. Кирчів Р. Із фольклорних регіонів України. Нариси й статті / Р. Ф. Кирчів ; НАН України. Інститут народознав. – Л., 2002. – 351 с.
4. Мовчан П. Ми: касетна свідомість чи самоусвідомлення / П. Мовчан // Мова – явище космічне : Есе, літературно-критичні статті. – К. : Всеукр. т-во «Просвіта», 1994. – С. 119–128.
5. Науково-дослідна лабораторія «Етнологія Черкаського краю» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, ф. І., спр. 21, 67 арк., арк. 32–35.
6. Науково-дослідна лабораторія «Етнологія Черкаського краю» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, ф. І., спр. 42, 37 арк., арк. 24–26.
7. Науково-дослідна лабораторія «Етнологія Черкаського краю» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, ф. І., спр. 44, 59 арк., арк. 38–43.
8. Науково-дослідна лабораторія «Етнологія Черкаського краю» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, ф. І., спр. 52, 41 арк., арк. 12.
9. Науково-дослідна лабораторія «Етнологія Черкаського краю» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, ф. І., спр. 54, 33 арк., арк. 18–19.
10. Науково-дослідна лабораторія «Етнологія Черкаського краю» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, ф. І., спр. 61, 82 арк., арк. 65 – 69.
11. Новий тлумачний словник української мови : у 3-х т. – Т. 3. – К., «Акайт». – 2001 – С. 506.
12. Практична фольклористика : навч.-метод. посібн. для студ. філолог. факульт. / укладачі Сивачук Наталія Петрівна, Циганок Оксана Олександрівна. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – 191 с.
13. Хай М. Музично-інструментальна культура українців (фольклорна традиція) : монографія / М. Хай. – Київ-Дрогобич, 2007. – 538 с.

РЕЗЮМЕ

Терешко І. Г. Региональные особенности фольклорной хореографической традиций исторической Уманщины.

В статье обозначена актуальность региональных фольклорных исследований. Установлены особенности функционирования танцевального фольклора исторической Уманщины, проанализированы его жанровость, тематика и лексическая составляемая. Описаны наиболее распространенные танцы в середине XX века. Раскрыты особые нормы пластического интонирования, формообразования и магические принципы художественной организации весеннего танца-игры «Шум». Исследована оригинальная региональная исполнительская манера бытовых танцев «Коробочка», «Каранет», «Краковяк», «Ойра», «Страдание», «Полька»,

«Надя», «Кужель», проанализировано их текстовое и музыкальное оформление.

Ключевые слова: *регион, историческая Уманичина, фольклорная традиция, народный танец, танцевальный фольклор, хореографический стиль, танцевальные формы.*

SUMMARY

Tereshko I. Regional features of folklore choreographic traditions of historical Uman region.

The author of the article emphasizes the urgency of regional folkloristic researches. The features of functioning of dancing folklore of historical Uman region were described; the genre, subject and lexical occupancy were analyzed. The most popular dances of the middle of the 20th century were described. The biggest attention was paid to the stylistic features of dances, such as: syncretism, polyphony, improvisation. Special plastic intonation rules and principles of formation and magical principals of organization spring dance-game «Shum» were shown. The author investigated regional skills such every day dances as: «Korobochka», «Karapet», «Krakov'iak», «Oira», «Stradannia», «Polka», «Nadia», «Kuzhil». There text musical accompaniments were analyzed. Was described their primary content of images, was found that symbols of household dances emphasized organic nation, deeply national identity of this kind of ritual folklore.

Keywords: *region, historical Uman region, folklore traditions, folklore dance, dance folklore, dance style, dance form.*

УДК 378.018.46(477)"19":78

Ю. В. Теслева

КЗ «Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСЕРЕДКІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У 60-ті – 90-ті РОКИ XX СТОЛІТТЯ

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз модернізації осередків післядипломної освіти музично-педагогічних кадрів у 60-ті–90-ті роки XX століття. З'ясовано, що осередками післядипломної освіти музично-педагогічних кадрів у досліджуваній період були обласні інститути удосконалення кваліфікації вчителів, районні (міські) методичні кабінети, Центральний інститут удосконалення вчителів Міністерства освіти УРСР та педагогічні інститути. Виокремлено три етапи розвитку післядипломної освіти вчителів музики та співів. Означено функції осередків післядипломної педагогічної освіти та охарактеризовано процес їх модернізації на кожному з визначених етапів.

Ключові слова: *післядипломна педагогічна освіта, осередки післядипломної освіти, музично-педагогічні кадри, учителі музики та співів, підвищення кваліфікації, перепідготовка.*

Постановка проблеми. Пошук нових моделей цілежиттєвої освіти педагогів вимагає закономірної перебудови системи підвищення кваліфікації та модернізації осередків післядипломної підготовки вчителів. Адже саме ці установи є джерелом надання якісних освітніх послуг і організаційно-педагогічних засад роботи навчальних закладів у сучасних умовах. Водночас реформування освітньої галузі потребує появи вчителя нової формації, особливо вчителя музичного мистецтва. Відповідно до проекту нового Закону «Про освіту» однією з ключових компетентностей для Нової української школи визначено загальнокультурну грамотність, а саме «здатність розуміти твори мистецтва, формувати власні мистецькі смаки, самостійно виражати ідеї, досвід та почуття за допомогою мистецтва» [4].

Таким чином, актуальність дослідження модернізації осередків післядипломної освіти музично-педагогічних кадрів є безумовною. А врахування здобутків вітчизняної історії педагогіки є предметом подальшого вдосконалення системи підвищення кваліфікації вчителів.

Аналіз актуальних досліджень. За останні роки суттєво зросла увага до проблем розвитку системи освіти в Україні, зокрема її структурної складової післядипломної освіти музично-педагогічних кадрів. Так,

науково-педагогічні проблеми підвищення кваліфікації вчителів активно вивчалися ще починаючи з 70-х років XX століття В. Демчук, П. Дробязко, Н. Любченко, Л. Прокопенко, Р. Семерніковою, І. Трилінським та ін. Різні аспекти теорії та практики післядипломної педагогічної освіти розкрито в працях В. Арешонкова, Н. Білик, Л. Гранюк, Л. Зазуліної, Н. Клокар, О. Козлової, А. Кузмінського, В. Маслова, В. Олійника, Н. Протасової, В. Руссол, З. Рябової, О. Шпак та ін.

Розвиток професійної компетентності вчителів у закладах післядипломної освіти досліджували Н. Давидюк, О. Завальнюк, Ю. Линник, Л. Лузан, В. Саюк, В. Стрельников, О. Часнікова, Л. Шевчук та ін. Сучасну післядипломну освіту педагога-музиканта висвітлено в розвідках С. Ковальової. У дисертаційному дослідженні Н. Мурованої розроблена модель педагогічного керівництва професійною компетентністю вчителів музики в післядипломній освіті. Педагогічні умови підвищення кваліфікації вчителів мистецьких дисциплін у системі післядипломної освіти проаналізувала Т. Агейкіна-Старченко. З огляду на це, означені дослідження лише частково торкаються предмету нашого наукового пошуку, і не розкривають процесу модернізації осередків післядипломної освіти музично-педагогічних кадрів в Україні.

Мета статті полягає у висвітленні процесу модернізації осередків післядипломної освіти музично-педагогічних кадрів на різних історичних етапах досліджуваного періоду. Це зумовило необхідність розв'язання таких завдань: виокремити етапи розвитку післядипломної освіти вчителів музики та співів у визначених хронологічних межах, з'ясувати функції осередків післядипломної педагогічної освіти й охарактеризувати процес їх модернізації на кожному з визначених етапів.

Виклад основного матеріалу. Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти», прийнятий Верховною Радою СРСР у 1958 році, передбачав запровадження з 1960–1961 навчального року обов'язкової восьмирічної освіти. Відповідно до нового закону школи потрібно було укомплектувати вчительськими кадрами з необхідною освітою, зокрема це стосувалося фахівців з вищою та середньою освітою в галузі музики та інших видах мистецтва [1, 53–61]. Таким чином, реформування загальноосвітньої школи продукувало суттєві зміни в системі перепідготовки й підвищення кваліфікації вчителів, а також став початком модернізації осередків післядипломної освіти музично-педагогічних кадрів.

Центрами проведення курсів для вчителів, як і раніше, залишалися обласні інститути удосконалення кваліфікації вчителів (ОІУКВ), але змінюється структура та зміст навчально-виховного процесу. Поступово будується система перепідготовки й підвищення кваліфікації музично-педагогічних кадрів. Зміцнюється та стає найбільш ефективна взаємодія методистів інститутів з учителями музики, проводяться різноманітні семінари й розробляються методичні рекомендації. Тривалий час існувала

кабінетна структура ОІУКВ, але кількість методистів і навчально-методичних кабінетів збільшувалася. У деяких інститутах відкриваються кабінети естетичного виховання [12; 13].

Керівну науково-методичну роль післядипломної освіти здійснював Центральний інститут підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти Міністерства освіти України, який з 1962 р. реорганізований на Центральний інститут удосконалення вчителів Міністерства освіти УРСР (ЦІУВ). З цього часу ЦІУВ набуває статусу не тільки навчального, а й науково-методичного центру. Відповідно змінюються й завдання інституту. Його діяльність спрямовувалася на підвищення ідейно-теоретичного рівня й загально-освітньої та педагогічної кваліфікації керівних працівників обласних, міських, районних відділів народної освіти, директорів і методистів інститутів удосконалення вчителів, завідувачів районних педагогічних кабінетів та інших керівних працівників народної освіти.

Для реалізації цих завдань працівники ЦІУВ проводили роботу через курсове, очно-заочне навчання, допомагали керівним працівникам народної освіти в підготовці та складанні кандидатського мінімуму, готували й організовували освітні виставки, узагальнювали передовий досвід, розробляли навчальні плани та програми курсів підвищення кваліфікації керівних працівників народної освіти й учителів, зокрема музично-педагогічних кадрів. Особлива роль у навчально-виховному процесі ЦІУВ відводилася педагогічній практиці. Новою формою навчання в інституті стали конференції з обміну досвідом роботи. З 1959 року вперше запроваджено навчання на довготермінових (три місяці) курсах і семінарах різної тривалості [14, 18–19].

Також у 1960-ті роки відбувається відродження педагогічних кабінетів (у 1956 р. їх було ліквідовано), але на громадських засадах. Завдяки ініціативі на місцях такі кабінети були відкриті у Вінницькій, Хмельницькій, Запорізькій, Рівненській, Сумській та інших областях. У 1964 р. було прийнято «Положення про педагогічні кабінети на громадських засадах». Залежно від потреб і специфіки регіону створювалися міжшкільні та зональні педагогічні кабінети [2, 11].

З 1962 року в Дрогобицькому, Київському, Ворошиловградському, Запорізькому, Ніжинському, Івано-Франківському та інших педагогічних інститутах починають відкриватися музично-педагогічні факультети, які здійснювали підготовку вчителів музики та співів на вечірніх, а згодом на денних і заочних відділеннях цих факультетів. Викладачами кафедр спільно з ОІУКВ організовувалися семінари для вчителів музики та співів середніх шкіл [15, 181–185]. Відповідно до наказу Міністерства освіти Української РСР «Про стан проведення курсової підготовки вчительських кадрів при педагогічних навчальних закладах» № 105 від 04.06.1960 р. на музично-педагогічних факультетах були започатковані тримісячні курси перепідготовки вчителів музики та співів [3]. У короткий термін учителі,

які не мали спеціальної музичної освіти, здобували знання, уміння й навички, необхідні для проведення уроків і позакласної роботи з фаху.

У процесі розвитку загальноосвітньої школи, розширення завдань, що стояли перед нею, «Положення про обласні інститути удосконалення вчителів» неодноразово змінювалося та доповнювалося. Так, у 1964 році колегією Міністерства освіти УРСР затверджено «Положення про обласний (міський) інститут удосконалення кваліфікації вчителів». У ньому зазначалося, що інститут є навчально-методичною установою, діяльність якого підпорядковується головному завданню: підвищенню кваліфікації керівних і педагогічних кадрів шкіл, відділів народної освіти та інших працівників освіти. Також наголошувалося, що основною структурною частиною інституту вдосконалення вчителів є навчально-методичні кабінети, кількість яких та число методичних працівників інститутів залежала від кількості вчителів, які проходили курси підвищення кваліфікації [7].

Наступним етапом модернізації осередків післядипломної освіти, зокрема музично-педагогічних кадрів, слугувало прийняття в 1974 році Закону Української РСР «Про народну освіту», яким введено систематичну атестацію педагогічних кадрів і встановлені звання «Старший вчитель» і «Вчитель–методист». На виконання цього закону було прийнято «Положення про порядок проведення атестації вчителів загальноосвітніх шкіл» (1974 р.) [8, 166]. Так, інститути удосконалення вчителів ставали провідними навчально-методичними центрами підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і ґрунтового вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду. В обов'язки методистів відтепер входила експертна діяльність щодо вивчення роботи вчителів, які атестувалися.

Також відповідно до Закону «Про народну освіту» оновлюються форми та зміст підвищення кваліфікації вчителів, зокрема музично-педагогічних кадрів. В ОІУКВ вводяться два варіанти програми: для вчителів музики спеціалістів і вчителів неспеціалістів [10]. У 1970-ті роки на музично-педагогічних факультетах педагогічних інститутів починають працювати курси підвищення кваліфікації вчителів музики та співів середніх шкіл. Такі курси були відкриті в Київському, Вінницькому, Ворошиловградському, Запорізькому та інших педагогічних інститутах України [15, 215–216].

У 1977 році була прийнята постанова Міністерства освіти УРСР «Про поліпшення роботи по підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів республіки» та «Про подальше вдосконалення навчання й виховання учнів загальноосвітніх шкіл та підготовка їх до праці» [6, 354], у яких наголошувалося на необхідності поліпшення діяльності інститутів удосконалення вчителів, укомплектування методичних кабінетів кваліфікованими методистами, забезпечення їх відповідними умовами праці, сучасним обладнанням, дидактичними матеріалами тощо. Міністерством освіти України були розроблені типові навчально-тематичні плани курсової

підготовки вчителів. Загальними для всіх інститутів були суспільно-політичний, психолого-педагогічний і науково-методичний цикли лекцій. Значно розширена проблематика теорії та методики виховної роботи в школі, збільшено обсяг практичних і семінарських занять.

Також у цей час запроваджується система докурсівих і післякурсівих завдань. На початку навчального року районним і міським методичним кабінетам надсилалася тематика докурсівих завдань, яка була доведена до кожного майбутнього слухача курсів. Спостерігається підвищення ролі методичних кабінетів і розширення сфери їх діяльності.

У Київському, Харківському, Івано-Франківському та інших педагогічних інститутах України відкриваються факультети підвищення кваліфікації. На базі цих факультетів проходили курсову підготовку директори шкіл із різних областей. Так, наприклад, у Харківському педагогічному інституті імені Г. Сковороди підвищували кваліфікацію директори шкіл Донецької, Луганської, Полтавської, Сумської, Харківської та Чернігівської областей. У Луцькому педагогічному інституті імені Лесі Українки організовувалися курси для директорів загальноосвітніх шкіл Волинської, Рівненської та Тернопільської областей.

Освітні реформи 80-х років ХХ століття вимагали якісного функціонування системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, зокрема, діяльності інститутів удосконалення вчителів, районних і міських методичних кабінетів. Так, Центральним інститутом було розроблено й затверджено Міністерством освіти УРСР інструктивно-методичні листи: «Про дальше вдосконалення організації та проведення методичної роботи в школах і установах республіки» (1984 р.); «Шляхи удосконалення методичної роботи з педагогічними кадрами в світлі вимог реформи школи» (1985 р.); «Шляхи підвищення рівня методологічної культури педагогічних кадрів» (1988 р.); «Розвиток інститутів удосконалення вчителів як науково-методичних центрів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» (1991 р.). Усе більше уваги приділяється питанням вивчення, узагальнення й поширення передового педагогічного досвіду. Організуються курси, семінари прихильників і послідовників передових учителів [14, 54–58].

До кінця 80-х років ХХ століття всі ОІУКВ стають вищими навчальними закладами. Змінюється їх структура, з'являються перші кафедри. Істотно зростає науковий потенціал викладачів. Отже, сформувалася стабільна система післядипломної освіти вчителів, зокрема музично-педагогічних кадрів. Хоча ще існували деякі протиріччя між вимогами часу, оновленням змісту навчання та низькою професійною готовністю вчителів музики; потребою шкіл, особливо на селі, у кваліфікованих музично-педагогічних кадрах і можливістю дати їм повне навчальне навантаження.

З проголошенням незалежності України відбуваються соціально-економічні й політичні зміни. Саме це й стало початком нового етапу модернізації системи освіти всіх рівнів, зокрема післядипломної освіти

вчителів. Відбувається оновлення нормативно-законодавчої бази освітньої галузі, а саме: Закони України «Про освіту» (1991 р.; 1996 р.), «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Про позашкільну освіту» (2000 р.), «Про дошкільну освіту» (2001 р.), «Про вищу освіту» (2002 р.); Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» (1994 р.); Національна державна комплексна програма естетичного виховання (1995 р.), Програма розвитку народної освіти на перехідний період (1991–1995); Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті (2001 р.); Концепція естетичного виховання учнівської молоді в умовах відродження української національної культури (1992 р.), Концепція середньої загальноосвітньої школи України (1992 р.), Концепція державної програми «Культура. Просвітництво. Дозвілля» (1993 р.) спричинили реорганізаційні зміни осередків післядипломної освіти музично-педагогічній кадрів [11].

У процесі пошуків нових форм освітньої діяльності наказом № 116 від 2.09.1992 р. Міністерства освіти України Центральний інститут удосконалення вчителів було ліквідовано і на його базі створено Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти (УІПКККО). З цього часу почалася розбудова УІПКККО як головного навчального та науково-методичного центру безперервного підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти й науково-методичного координаційного центру закладів післядипломної освіти. Відбуваються зміни у структурі інституту, організовуються нові кафедри, що сприяє зростанню потенціалу післядипломної освіти. У 1999 р. відповідно до статті 42 Закону України «Про загальну середню освіту» постановою Кабінету Міністрів України № 1327 утворено Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України [14, 64–69].

Також з 1992 року почалась в Україні реорганізація обласних інститутів удосконалення вчителів. Деяких із них назва змінювалася неодноразово, але до кінця 90-х років майже всі інститути реорганізовано в обласні інститути післядипломної педагогічної освіти. Відбуваються структурні зміни: замість кабінетів утворюються відділи, відкриваються кафедри та починають працювати наукові лабораторії. У навчальному процесі застосовуються інноваційні форми й методи підвищення кваліфікації вчителів. З урахуванням потреб змінюється зміст навчальних планів і програм.

Великого значення в 90-ті роки набуває вивчення та поширення кращого педагогічного досвіду. На виконання Указу Президента України від 29.06.1995 року № 489 «Про Всеукраїнський конкурс «Учитель року» [9] та відповідної постанови Кабінету Міністрів від 11.08.1995 року № 638 на базі обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти щорічно проводяться конкурси за визначеними номінаціями, серед яких і «Учитель музики». Конкурси проходять у декілька турів та етапів, де вчителі демонструють майстер-класи, виконання практичної роботи та проведення уроку.

У педагогічних інститутах теж відбуваються структурні зміни, зокрема факультети підвищення кваліфікації реорганізовано у факультети

післядипломної освіти. Відтепер на цих факультетах вчителі, які вже мали вищу освіту та викладачі вишів не лише підвищували кваліфікацію, а й проходити перепідготовку та стажування. Згодом такі факультети відкриваються й у Дрогобицькому, Житомирському, Сумському, Переяслав-Хмельницькому, Луганському, Рівненському та інших педагогічних інститутах.

Підписання Болонської декларації про створення Європейської зони вищої освіти та входження України в Європейський і світовий освітній простір (1999 р.), перехід на 12-річну загальну середню освіту (2000 р.) та введення державного стандарту початкової загальної освіти України, розроблення програми «Мистецтво» (2000 р.) стали початком нового етапу розвитку післядипломної освіти музично-педагогічних кадрів [5].

Таким чином, аналіз історичних та архівних матеріалів дав змогу виокремити три етапи розвитку післядипломної освіти вчителів музики та співів досліджуваного періоду: I етап – 1960–1974 рр.; II етап – 1974–1991 рр.; III етап – 1991–1999 рр. А також з'ясувати функції осередків післядипломної педагогічної освіти на кожному з визначених етапів (див. табл. 1).

Висновки. У результаті дослідження процесу модернізації осередків післядипломної освіти музично-педагогічних кадрів з'ясовано, що у 60-ті–90-ті роки ХХ століття головними центрами підвищення кваліфікації вчителів музики та співів були обласні інститути удосконалення кваліфікації вчителів. У 70-ті роки вводиться обов'язкова атестація вчителів загальноосвітніх шкіл, відповідно розширюються функції ОІУКВ. 90-ті роки минулого століття характеризуються реорганізацією інститутів удосконалення вчителів на інститути післядипломної педагогічної освіти, у яких відкриваються нові кафедри та формується викладацький склад.

Також, протягом досліджуваного періоду відбувається розбудова Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти. У 90-ті роки він набуває статусу головного навчального й науково-методичного центру безперервного підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти і науково-методичного координаційного центру закладів післядипломної освіти. Запровадження в 70-ті роки докурсової та післякурсової системи навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації спричинило підвищення ролі районних (міських) методичних кабінетів і розширення сфери їх діяльності.

Після відкриття у 60-ті роки ХХ століття в педагогічних інститутах музично-педагогічних факультетів починають працювати курси підвищення кваліфікації вчителів музики та співів середніх шкіл. Але з 90-х років педагогічні інститути є осередками, де вчителі, які вже мають вищу освіту, та викладачі вишів проходять перепідготовку та стажування.

Таблиця 1

Функції осередків післядипломної освіти музично-педагогічних кадрів

Етапи	Районні (міські) методичні кабінети	Музично-педагогічні фіти педагог. інститутів	Центральний інститут удосконалення вчителів	Обласні інститути удосконалення кваліфікації вчителів
1960-1973 рр.	-організац. і контроль за станом добору та розстановки пед. кадрів, -забезпечення охоплення вчителів відповідними формами підвищення кваліфікації (ПК)	- організація семінарів для вчителів музики та співів середніх шкіл; - тримісячні курси перепідготовки вчителів музики та співів	- ПК керівних працівників обл., міськ., район. відділів нар. освіти, дир. та метод. ОІУКВ, зав. район. пед. кабінетів; -організація освітніх виставок; -узагальнення ППД; -розробка навч. планів і програм ПК вчителів	-підвищенню кваліфікації керівних і педагогічних кадрів шкіл, відділів народної освіти та інших працівників освіти; -проведення різноманітних семінарів; -розробка методичних рекомендацій
1974-1990 рр.	-ознайомлення педагогів з метод. і практичними знаннями і вміннями на базі досягнень науки і ППД; -забезпечення тематикою докурсових завдань кожного майбутнього слухача курсів ПК	-проведення курсів підвищення кваліфікації вчителів музики та співів; -робота зі стажування молодих спеціалістів	-ПК вчит. і керівних кадрів народної освіти; - вивч., узагальнення і поширення ППД; -розробка інструкт.-метод. листів щодо вдоскон. метод. роботи у школах; -проведення курсів, семінарів передових учителів республіки; -розробка наук.-метод. р-цій	-ПК пед. кадрів освіти; -вивчення, узагальн. і розповсюдж. ППД; -організація експериментальної роботи; -вивчення стану навчально-виховної роботи шкіл і ефективності ПК вчителів; -надання допомоги рай(міськ)методкабінетам в щодо метод. роботи і самоосв. пед. кадрів; -експертна діяльність щодо вивчення роботи вчителів які атестувалися; -науково-методична робота з вчителями
1991-1999 рр.	-проведення засідань шкільних, район. предметних комісій; -проведення виробничих нарад й пед. читан; -науково-методичних робота з учителями у міжкурсовий період	-підвищення кваліфікаційного рівня завдяки стажуванню	-підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти; -науково-методична координація закладів післядипломної педагогічної освіти	ПК пед. кадрів освіти; -вивч., узагальн. і впровадж. ППД; -організація експериментальної роботи; -вивчення стану навч.-вих. роботи шкіл і ефективності ПК вчителів; -надання допомоги рай(міськ)методкабінетам щодо метод. роботи і самоосвіти пед. кадрів; -експертна діяльність щодо вивчення роботи вчителів які атестувалися; -науково-методична робота з вчителями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти. Академія педагогічних наук України / голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Капченко О. Л. Діяльність районних відділів народної освіти з підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в Україні (1945–1990 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Олеся Леонідівна Капченко. – К., 1999. – 21 с.
3. Наказ «Про стан проведення курсової підготовки вчительських кадрів при педагогічних навчальних закладах» № 105 від 04.06.1960 р. // Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1960. – № 13. – С. 10–12.
4. Нова школа – простір освітніх можливостей [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kamrmk.ucoz.ua/news/nova_shkola_prostir_osvitnikh_mozhливостей/2016-12-20-389
5. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К. : Міленіум, 2001. – 472 с.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.) / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М. : Педагогика, 1987. – 416 с.
7. Положення про обласний (міський) інститут удосконалення кваліфікації вчителів // Збірник наказів і розпоряджень Міністерства освіти Української РСР. – 1964. – № 6. – С. 2–5.
8. Примакова В. В. Становлення та розвиток вітчизняної післядипломної освіти вчителів початкових класів (серед. XIX – поч. XXI століття) : навчальний посібник / В. В. Примакова. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – 204 с.
9. Про Всеукраїнський конкурс «Учитель року» : Указ Президента України від 29 червня 1995 р. № 489/95 // Урядовий кур'єр. – 1995. – С. 5.
10. Програма роботи курсів учителів музики 3–9 січня 1973 р. // Державний архів Харківської області, ф. 5887, оп 2, спр. 873, 19 арк.
11. Середня освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. В. С. Журавського. – К. : Форум, 2004. – 1084 с.
12. Смета и штатное расписание административно-хозяйственных расходов института на 1962 г. // Державний архів Харківської області, ф. 5887, оп. 1, спр. 43, 24 арк.
13. Сметы и штатное расписание на 1972 год // Державний архів Сумської області, ф. Р-3418, оп. 1, спр. 282, 7 арк.
14. Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України: історія та розвиток / ред. кол.: В. В. Олійник, Л. І. Даниленко та ін. – К. : Логос, 2003. – 144 с.
15. Черкасов В. Ф. Розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Володимир Федорович Черкасов. – К., 2009. – 470 с.

РЕЗЮМЕ

Теслева Ю. В. Модернизация центров последипломного образования музыкально-педагогических кадров в 60-е – 90-е года XX столетия.

В статье осуществлен историко-педагогический анализ модернизации центров последипломного образования музыкально-педагогических кадров в 60-е – 90-е годы XX века. Результаты анализа архивных материалов свидетельствуют, что основными источниками повышения квалификации учителей музыки и пения были областные институты усовершенствования квалификации учителей. В начале исследуемого периода это были

преимущественно областные центры, состоящие из учебно-методических кабинетом, количество которых с годами увеличивалось, а в некоторых открывались кабинеты эстетического воспитания. В 90-е годы это уже высшие учебные заведения в которых открываются новые кафедры, формируется преподавательский состав, усовершенствуются учебно-тематические планы повышения квалификации музыкально-педагогических кадров. Введение в 70-е годы докурсовой и послекурсовой системы обучения слушателей курсов повышения квалификации существенно повысило роль районных и городских методических кабинетов, а также расширило их сферу деятельности.

Руководящую роль последипломного образования осуществлял Центральный институт усовершенствования квалификации учителей, который в процессе модернизации приобретает статус главного учебного и научно-методического центра непрерывного повышения квалификации руководящих кадров образования и научно-координационного центра учреждений последипломного образования. После открытия, в 60-е годы прошлого столетия, в педагогических институтах музыкально-педагогических факультетов, начинают работать курсы повышения квалификации учителей музыки и пения общеобразовательных школ. В 90-е годы XX столетия их миссия в последипломном образовании заключается в переподготовке и прохождении стажировки преподавателей, в том числе и музыкально-педагогических кадров.

В результате исследования развития системы повышения квалификации музыкально-педагогических кадров и модернизации центров их последипломного образования выделены три этапа: 1) 1960-1974 гг.; 2) 1974-1991 гг.; 3) 1991-1999 гг.

Ключевые слова: *последипломное педагогическое образование, центры последипломного образования, музыкально-педагогические кадры, учителя музыки и пения, повышение квалификации, переподготовка.*

SUMMARY

Tesleva Yu. Modernization of centers of postgraduate education of musical-pedagogical staff in the 60–90ies of the XX century.

In the article the historical-pedagogical analysis of modernization of centers of post-graduate education of musical-pedagogical staff in the 60–90ies of the XX century is carried out. The results of analysis of archival materials show that the main sources of improving the skills of teachers of music and singing were regional institutes of professional development. At the beginning of the period under study, these were primarily regional centers, consisting of a teaching and methodological office, the number of which increased over the years, and some opened aesthetic education offices. In the 1990s, there appeared higher education institutions in which new departments were opened, the teaching staff was formed, educational and thematic plans for improving the qualification of musical and pedagogical staff were improved. The introduction in the 1970s of the documentary and post-curriculum system of training students of advanced training courses significantly

increased the role of district and city methodological cabinets, as well as expanded their scope of activities.

The leading role in postgraduate education was played by the Central Institute for the Improvement of Teachers' Qualifications, which, in the process of modernization, acquires the status of the main educational and scientific-methodological center for the continuous improvement of the skills of the leading educational staff and the scientific coordination center of post-graduate education institutions. After the discovery, in the 60ies of the last century, in the pedagogical institutes of musical-pedagogical faculties, courses for improving the skills of teachers of music and singing of comprehensive schools began to work. In the 90ies of the XX century, their mission in postgraduate education was to retrain teachers and conduct their professional development, including musical and pedagogical staff.

As the result of research on the development of the system for improving the skills of musical-pedagogical staff and modernization of their postgraduate education centers, three stages were identified: 1) 1960–1974; 2) 1974–1991; 3) 1991–1999.

Key words: *postgraduate pedagogical education, centers of postgraduate pedagogical education, musical-pedagogical staff, teachers of music and singing, qualification improvement, retraining.*

РОЗДІЛ III. ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

УДК 378+78+37.091.33—047.22

Ван Юе

Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

ДІАГНОСТИКА ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті обґрунтовано особливості методичної компетенції майбутнього вчителя музики, що проявляється в наявності у студентів здібностей до організації та здійснення процесу музичного навчання школярів на рівні сучасних художньо-освітніх вимог. Також наведено критерії її оцінки, рівні сформованості й підходи, що сприяють удосконалюванню методичної компетенції майбутнього вчителя музики у процесі навчання в класі основного музичного інструменту (фортепіано).

Ключові слова: методична компетенція, методична задача, самореалізація, практико-орієнтована діяльність, специфіка методичної компетенції вчителя музики.

Постановка проблеми. Методична компетенція, на думку педагогів-учених, визначається в якості основного компонента компетентності вчителя музики. Вона пов'язана з вибором методів навчання, засобів, форм і методів педагогічного впливу. Методична компетенція майбутнього вчителя музики є системним особистісним утворенням, яке проявляється в наявності у студентів здібностей до організації та здійснення процесу музичного навчання школярів на рівні сучасних художньо-освітніх вимог, успішного вирішення методичних завдань, професійної самореалізації та самовдосконалення. Проблема формування методичної компетенції студентів завжди була однією з головних, а сьогодні стала основою практичної фахової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мета статті – обґрунтування критеріїв сформованості методичної компетенції майбутніх учителів музики, виявлення умов і методів, що сприяють підвищенню рівня методичної компетенції студентів-музикантів у процесі навчання в університеті.

Мету конкретизовано в таких завданнях:

– виявити рівні сформованості методичної компетенції в майбутніх учителів музики;

- на основі компонентної структури визначити критерії оцінювання рівня сформованості методичної компетенції в майбутніх учителів музики;
- проаналізувати умови й методи, що сприяють підвищенню рівня методичної компетенції студентів-музикантів у процесі занять з основного музичного інструменту (фортепіано).

Аналіз актуальних досліджень. Методична підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва є складовою його загальної фахової підготовки. Аналіз наукових праць К. Авраменко, О. Апраксині, І. Боднарук, Н. Верещагіної, С. Горбенка, Р. Гургули, Г. Дицьо, А. Козир, Є. Проворової, Л. Таланової та ін. дає підставу для визначення сутності й особливостей означеного процесу.

На думку О. Апраксині, методична підготовка майбутніх учителів музики є підґрунтям для налагодження взаємозв'язків між різними навчальними дисциплінами та педагогічною практикою [2]. Н. Верещагіна розглядає її як процес навчання й самонавчання майбутніх фахівців до здійснення методичної діяльності, яка ґрунтується на наукових досягненнях із педагогіки, психології, теорії та методики навчання [5]. К. Авраменко методичну підготовку вчителя музики вважає системоутворюючим компонентом професійної підготовки педагога; самостійною динамічною та комплексною системою, що віддзеркалює її зміст, структуру й функції [1]. У якості системи організації навчально-виховного процесу розглядає методичну підготовку студентів мистецько-педагогічних вишів Р. Гургула [6]. Дослідниця звертає увагу на той факт, що така організація передбачає систематизацію та поглиблення набутих методичних знань, постійне вдосконалення практичних умінь і навичок з метою підготовки майбутніх учителів музики до організації різних видів практичної діяльності в школі, формування їх методичної самостійності.

Т. Бодрова наголошує на тому, що в широкому розумінні методична підготовка майбутніх педагогів є багатограним феноменом, системою організації та управління навчанням, формою здобуття фахової освіти, що здійснюється шляхом реалізації складних організаційних і змістово-процесуальних зв'язків і спрямована на якісні продуктивні зміни. Дослідниця звертає увагу на виробничо-спрямовані характеристики досліджуваного феномена, які яскраво виявляються в тісних зв'язках педагогічної теорії та шкільної практики. Цей зв'язок має складний взаємозалежний характер, що теж здійснює вагомий вплив на створення об'єктивних умов удосконалення технологічних механізмів педагогічної дії [3].

На наш погляд, специфіка методичної компетентності вчителя музики, яку студенти мають набути в процесі індивідуальних занять, полягає в багатоаспектності його методичної діяльності: уміння й навички добирати цікавий матеріал, що доповнює основний шкільний програмний репертуар із слухання музики, теоретичні знання методики поетапного, самостійного розучування й виконання музичних творів на належному професійному рівні; подолання техніко-виконавських труднощів; ескізне

засвоєння музичних творів за короткий термін; теоретичні й методичні знання особливостей виконання акомпанементу до дитячих вокальних, хорових та інструментальних творів, методика переносу фактурних і гармонічних особливостей до іншої тональності; спрощування музичного матеріалу шляхом вилучення другорядних деталей мелодії та гармонії.

Виходячи з цього, основними критеріями рівня сформованості методичної компетенції майбутніх учителів музики вважаємо: мотиваційно-цільовий, інформативно-методичний, операційно-моделюючий, системно-діяльнісний.

Мотиваційно-цільовий критерій базується на ціннісному ставленні майбутнього педагога до оволодіння методичними прийомами й методами навчально-педагогічної діяльності, пошуку шляхів вирішення конкретних педагогічних проблем, що виникають у практиці сучасного вчителя музики. Він спрямований на виявлення у студентів-музикантів рівня мотивації до професійного росту, заснованого на сприйманні й оцінюванні педагогічної ситуації як багатомірної, постійно інноваційної педагогічної реальності.

Інформативно-методичний критерій спрямований на виявлення сукупності методичних знань, необхідних для якісного виконання навчально-методичної діяльності, яка забезпечує успішність музично-естетичної, музично-психологічної, музично-педагогічної та виконавської діяльності майбутнього вчителя музики.

Операційно-моделюючий критерій виявляє рівень сформованості вмінь майбутнього вчителя музики, що пов'язаний із діагностикою умов процесу навчання, самооцінкою, прогнозуванням труднощів і досягнень, розробкою на цій основі конкретного плану дій, вибором форм і засобів виконання музичних творів і презентації художньої інформації.

Системно-діяльнісний критерій визначає міру володіння студентами методикою впливу на сприйняття учнів, коригування власною діяльністю на всіх її етапах.

Рівні методичної компетенції вчені визначають по-різному. Б. Блум зазначає шість рівнів: знання, розуміння, застосування в стандартних ситуаціях, аналіз, синтез, оцінка [4]. Такого підходу дотримуються Т. А. Іванова, А. І. Щербаков. Разом із тим, А. В. Мудрик зазначає три рівня, серед яких: перенесення варіантів рішення, прийомів навчання в умови нової педагогічної ситуації; знаходження нових рішень; створення нових рішень.

На основі аналізу досліджень і власного педагогічного досвіду ми виділяємо такі три рівня: базовий, пошуковий, ціннісно-змістовий.

На базовому рівні дії студента зводяться до перенесення варіантів рішення та прийомів навчання в умови нової педагогічної ситуації.

На пошуковому рівні студент за допомогою викладача знаходить нові рішення, веде частковий пошук доцільних методів досягнення поставленого завдання.

На ціннісно-змістовому – студент ураховує метапредметні зв'язки, конструює різні варіанти методичних рішень. На цьому рівні пошук

вирішення завдань стає джерелом збагачення суб'єктного досвіду студента, здатного аналізувати й обґрунтовувати свої методичні дії.

Ми вважаємо, що рівень методичних компетенцій майбутнього вчителя музики залежить від наявності системних комплексних знань і володіння загальним алгоритмом здійснення методичних дій. Однак, як показує практика, навіть за наявності достатніх методичних знань і вмінь, застосовуваних у конкретній методичній діяльності, студенти зазнають труднощів під час перенесення цих знань до педагогічних ситуацій.

Першою умовою формування методичної компетенції майбутніх учителів музики є впровадження в навчальний процес інноваційних технологій, які надають перевагу особистісно-суб'єктивному фактору, сприяють формуванню самостійних творчих умінь студентів і дозволяють максимально наблизити умови навчання до умов майбутньої діяльності студентів-музикантів. Так, у процесі вивчення музичного твору передбачається осмислення студентами таких питань: під час розкриття яких тем уроків можна використовувати означений музичний твір; скласти характеристику музичного твору для різних вікових груп; скласти оркестровий супровід (шумові інструменти) для виконання учнями молодших класів даної п'єси; зробити вибірку музичних творів для слухання, що поєднані з даною п'єсою єдиним змістом; виділити в п'єсі тематичний план і прослідкувати його динамічний розвиток.

До *другої умови* нами було віднесено: орієнтація студентів на ціннісно-сміслову ставлення до педагогічної діяльності, самоосвіту та свідомий саморозвиток.

До *третьої умови* – надання студентам можливості достатньої варіативності у виборі засобів і методів вирішення художньо-виконавських і вербально-інтерпретаційних завдань, включення їх до дослідницько-проектувальної роботи. Реалізація цієї умови припускає: наявність умінь як техніко-виконавського відтворення музичних творів, так і їх художньо-інтерпретаційного аналізу; досвід концертмейстерської роботи та творчого музикування (читання з листа, імпровізації, добору по слуху, транспонування); максимальний прояв творчих здібностей, у процесі чого студенти навчаються алгоритмам вирішення творчих педагогічних завдань.

У цьому випадку йдеться не про сутність знань, а про форму їх передачі. На думку В. І. Смирнової, якщо викладач діє згідно з педагогічним стереотипом, то в якості основної мети навчального процесу виступає передача вчителем «готових форм» соціального досвіду (знань, зразків діяльності...) [9]. Студент із найбільшою готовністю й більш продуктивно утягується в ті види діяльності, які ним обрані вільно. Якщо студенти безпосередньо беруть участь у постановці цілей своєї навчальної діяльності, мають можливість вибрати форму засвоєння змісту, метод навчання, вони відчують себе суб'єктами освітнього процесу. Коли ж їхня діяльність повністю регламентується викладачем, міцність засвоєння знань знижується.

Одним із шляхів реалізації виділених умов включення студентів до продуктивних форм творчої діяльності є застосування низки методів. Важливу роль у розвитку творчої діяльності й накопиченні професійно-методичного досвіду студентів відіграють методичні задачі. Під методичною задачею вчені розуміють таке навчальне завдання, у якому моделюється певний елемент методичної ситуації. Її вирішення передбачає усвідомлення проблеми, умов, стосовно яких задача має бути вирішена, та актуалізацію необхідних знань. На заняттях з основного музичного інструменту можуть бути такі методичні задачі: проаналізувати готовий варіант вирішення методичної ситуації; обрати одного з кількох запропонованих варіантів вирішення методичної проблеми; аналіз і добір завдань; самостійний пошук і вирішення методичної проблеми або самостійне виконання методичних дій за певних умов; проаналізувати готовий варіант вирішення методичної ситуації, обґрунтувати доцільність (недоцільність) добору вчителем вправ, типу та структури уроку, методичного підходу до опрацювання певної теми тощо.

Вирішення подібних завдань у процесі моделювання ситуацій або вирішення методичних задач створює на заняттях атмосферу пошуку та творчості, ініціює здатність студента до творчої самореалізації та сприяє перенесенню теоретичних набутих знань, умінь і навичок безпосередньо до практичної методичної діяльності. У своїй роботі ми намагались адаптувати педагогічний метод *ТРИЗ* з урахуванням особливостей практичної діяльності майбутнього вчителя музики, що дозволило цю технологію використовувати як інструмент пошуку оригінальних ідей у процесі вдосконалення методичної компетентності. Такий метод складається з безлічі інструментів і методів, що дозволяють у будь-якій проблемній ситуації прийняти креативне й ефективне рішення. На думку вчених, цей метод містить у собі чотири структурні одиниці: систематика, знання, аналогії, бачення.

Механізмом реалізації *методу художнього контексту* виступають різноманітні зв'язки музики з іншими видами мистецтва, художніми образами, теоретичними дисциплінами (сольфеджіо, гармонія, аналіз музичної форми, аранжування). Музично-методична компетенція студента збагачується при цьому за рахунок виявлення загального й особливого у специфіці музичного мистецтва, аналізу й порівняння художнього контексту музичних творів із живописом і поезією, усвідомленням структури, форми твору, особливостей використання композитором музично-виразних засобів.

Метод моделювання навчальних ситуацій стимулює студентів до самоаналізу, самооцінки й саморозвитку, готує майбутніх педагогів до співпраці з учнями. При цьому одну й ту саму педагогічну ситуацію варто моделювати по-різному, тоді якість змодельованої ситуації буде безпосередньо залежати від знань студента та його креативного мислення. Однак, вважаємо, що доцільно програвати (моделювати) не всі компоненти

уроків, а лише найбільш важливі, методично значущі їх частини, що дозволяє апробувати кілька способів і організаційних форм проведення уроків музики: виконання музичного твору цілком і фрагментарно, підготовка художньої анотації до одного музичного твору для різних вікових категорій учнів, підготовка діалогу з акцентом на художній зміст і використання композитором музично-виразних засобів.

Наступний метод – *метод елективності*. Цей метод припускає створення системи багаторівневої методичної підготовки майбутніх учителів музики, що враховує індивідуальні особливості студентів (здібності, рівень довузівської підготовки), що й надає кожному студентові можливість максимального розкриття здібностей для набуття відповідної до цих здібностей освіти. При цьому індивідуалізація навчання може здійснюватися за змістом (можливість коректування виконавських труднощів), за обсягом (використання індивідуальних планів роботи) і за часом (зміна в певних межах регламенту вивчення певного обсягу навчального матеріалу відповідно до індивідуально-психологічних особливостей, здібностей і рівня довузівської підготовки студентів). У межах нашого дослідження метод елективності передбачає створення педагогічних ситуацій, коли педагог у кожній конкретній музично-виконавській ситуації з'ясовує в діалозі зі студентом: яким повинен бути художній образ, якими музично-виразними засобами можна досягти слухового уявлення. Метод елективності полягає в забезпеченні можливості вибору індивідуальної траєкторії професійного самостановлення. Особливості цього методу передбачають: знати індивідуальні психологічні особливості студентів, а також рівень їх виконавської підготовки; включати до навчання завдання, що не мають однозначного визначеного вирішення й реалізують право на особисту методичну оцінку студента (добір аплікатури в поліфонічних творах з подальшим поясненням доцільності вибору; добір репертуару до заданої теми, виявляти тематичний план музичного твору); використовувати творчі форми роботи у процесі занять у концертмейстерському класі.

Одним із шляхів удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів музики стали також *метод емоційної драматургії* уроку та метод емоційного впливу. Метод емоційної драматургії уроку використовується під час розробки вчителем музики сценарію уроку. Драматургія уроку (послідовність навчальних завдань, зміст і обсяг музики, що звучить, кульмінація уроку, «післядія», емоційний тонус) визначається залежно від смислових акцентів на тому або іншому музичному творі, від позитивного ставлення школярів до тем або інших видів музикування, рівня загального й музичного розвитку учнів класу. У такому розумінні метод емоційної драматургії (Е. Б. Абдуллін) близький до метода емоційного впливу (Л. М. Дмитрієва й Н. М. Чорноіваненко).

Методичні компетенції, будучи діяльнісною складовою компетентності вчителя, характеризують змістовну й процесуальну сторони методичної діяльності, забезпечують її здійснення на різних рівнях методичної системи. Унаслідок цього високий рівень методичних компетенцій майбутнього вчителя музики залежить від наявності в нього системних комплексних знань і володіння загальним способом здійснення методичних дій.

На підставі аналізу літературних джерел, а також власного педагогічного досвіду ми дійшли таких **висновків**. Виходячи зі структури досліджуваного феномена, розроблено й науково обґрунтовано критерії сформованості методичної компетенції студентів вищих навчальних закладів, а саме: мотиваційно-цільовий, інформативно-методичний, операційно-моделюючий, системно-діяльнісний. До рівнів методичної компетенції віднесено такі: базовий, пошуковий, ціннісно-змістовий. Важливими складовими вдосконалення методичної компетенції майбутнього вчителя музики є умови й методи. У роботі ми виділяємо такі умови:

- впровадження до навчального процесу інноваційних технологій, які надають переваги особистісно-суб'єктивному факторові, сприяють формуванню самостійних творчих умінь студентів і дозволяють максимально наблизити умови навчання до умов майбутньої діяльності студентів-музикантів;

- орієнтація студентів на ціннісно-смісловне ставлення до педагогічної діяльності, самоосвіту та свідомий саморозвиток;

- надання студентам можливості достатньої варіативності у виборі засобів і методів вирішення художньо-виконавських і вербально-інтерпретаційних завдань, включення їх у дослідницьку й проектувальну роботу.

Одним зі шляхів реалізації цих умов щодо вдосконалення методичної компетентності майбутніх учителів музики стали також методи: ТРИЗ, метод художнього контексту, метод моделювання навчальних ситуацій, метод елективності, метод емоційної драматургії уроку, метод емоційного впливу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко К. Б. Методична підготовка вчителів початкових класів у педагогічних навчальних закладах України (1956–1996) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К. Б. Авраменко. – К., 2002. – 22 с.
2. Апраסקина О. А. Методика музикального виховання в школі / О. А. Апраסקина. – М. : Просвещение, 1983. – 222 с.
3. Бодрова Т. О. Методична підготовка майбутніх учителів музики / Т. О. Бодрова // Наукові записки: Психолого-педагогічні науки. – Серія: Наукові видання Ніжинської вищої школи. – № 1. – Ніжин : Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, 2015. – С. 7–12.
4. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain / B. S. Bloom. – New York : Longman, 1994. – С. 112.
5. Верещагіна Н. О. Методическая подготовка бакалавров и магистров в области естественнонаучного образования: методология, теория и перспективы : монография / Н. О. Верещагіна. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2011. – 156 с.

6. Гургула Р. Специфіка професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя музики [Електронний ресурс] / Р. Гургула. – Режим доступу : <http://intkonf.org/gurgula-r-i-spetsifika-profesiyno-metodichnoyi-pidgotovki-maybutnogovchitelya-muziki>.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
8. Потоцька Т. Ф. Підготовка майбутніх вчителів до методичної творчості / Т. Ф. Потоцька // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – 2007. – № 1. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – С. 179–184.
9. Смирнов В. И. Теория и методика воспитания. Часть III. Гуманистические воспитательные системы : учебное пособие / В. И. Смирнов. – Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2012. – 348 с.

РЕЗЮМЕ

Ван Юе. Диагностика и условия формирования методической компетенции будущих учителей музыки.

Методическая компетентность будущего учителя музыки является системным личностным образованием, которое проявляется в наличии у студентов способностей к организации и осуществлению процесса музыкального обучения школьников на уровне современных художественно-образовательных требований и связана с выбором методов обучения, средств, форм и методов педагогического воздействия. Специфика методической компетентности учителя музыки заключается в многоаспектности его методической деятельности: умение и навыки подбирать интересный материал, который дополняет основной школьный программный репертуар по слушанию музыки, теоретические знания методики поэтапного, самостоятельного разучивания и выполнения музыкальных произведений на должном профессиональном уровне; преодоление технических трудностей; эскизное усвоение музыкальных произведений за короткий срок; теоретические и методические знания особенностей выполнения аккомпанемента к детским вокальным, хоровым и инструментальным произведениям, методика переноса фактурных и гармонических особенностей к другой тональности; упрощение музыкального материала путем исключения второстепенных деталей мелодии и гармонии.

Основными критериями уровня сформированности методической компетенции будущих учителей музыки мы выделяем: мотивационно-целевой, информативно-методический, операционно-моделирующий, системно-деятельностный. Одним из главных условий формирования методической компетенции мы выделяем внедрение в учебный процесс инновационных технологий, которые предоставляют преимущество личностно-субъективному фактору, способствуют формированию самостоятельных творческих умений студентов и позволяют максимально приблизить условия учебы к условиям будущей деятельности студентов-музыкантов.

Ключевые слова: методическая компетенция, методическая задача, самореализация, практико-ориентированная деятельность, специфика методической компетенции учителя музыки.

SUMMARY

Wang Yue. Diagnostics and conditions for the future music teachers' methodological competence formation.

The future music teacher's methodological competence is a systemic personal education that manifests itself in the ability of students to organize and implement the process of musical education of schoolchildren at the level of contemporary artistic and educational requirements and is associated with the choice of teaching techniques, means, forms and methods of pedagogical influence. The specificity of the methodological competence of the music teacher lies in the multidimensional nature of his methodological activity: the ability and skills to get interesting material, which complements the main school program repertoire of listening to music, theoretical knowledge of the step-by-step method, independent learning and performance of musical works at the proper professional level; overcoming technical difficulties; sketch comprehending of musical compositions in a short time; theoretical and methodological knowledge of the singularities of performing the accompaniment to children's vocal, choral and instrumental works, the method of transferring textual and harmonic features to another tonality; simplifying the musical material by eliminating secondary elements of melody and harmony.

The main criteria for the level of formation of the methodological competence of the future music teachers are: motivational-target, informative-methodological, operative-modeling, system-activity. Among one of the main conditions for the formation of methodological competence we highlight introduction into the educational process of innovative technologies that give an advantage to the personality-subjective factor, contribute to the formation of independent creative skills of students and allow maximally approximate the study conditions to the conditions of the future activity of students-musicians.

Key words: methodological competence, methodological task, self-realization, practice-oriented activity, specificity of methodological competence of the music teacher.

УДК 378+78+780.616.432

А. М. Грінченко
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ОЦІНЮВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКОГО САМОКОНТРОЛЮ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті уточнена сутність поняття музично-виконавського самоконтролю. Подається системна компонентна модель процесу формування музично-виконавського самоконтролю. Відповідно до компонентної структури обґрунтовано критеріальний апарат, який здійснює оцінювання сформованості самоконтролю майбутніх учителів музики за допомогою таких критеріїв: когнітивно-перцептивного, художньо-інтенціонального, техніко-мобілізаційного. Продемонстровано, що показники означених критеріїв відповідають елементам компонентних блоків.

Ключові слова: музично-виконавський самоконтроль, компонентна структура, критеріальний апарат, критерії оцінювання, майбутні вчителі музики.

Постановка проблеми. Музично-виконавський самоконтроль є суттєвою складовою музично-виконавської компетентності вчителя музики. Ця компетентність передбачає цілу низку вмінь, що забезпечують здійснення художньої концепції музичного твору, стабілізації психічного стану, прогнозування кінцевого результату й досягнення якості у виконавській діяльності. Зазначені вміння відповідають процесу музично-виконавського самоконтролю, що зумовлює успішність і результативність виконавського процесу. Зауважимо, що під час індивідуальних занять викладач з основного музичного інструменту має змогу оцінити слухові можливості студента, його мобільність реагування й самокорегування під час гри, скласти загальну картину розвитку самоконтролю. Як зазначає О. Реброва, саме з педагогічної діагностики мають починатися перші кроки навчання мистецтву. Лише визначивши стан сформованості основних художньо-творчих якостей, учитель планує стратегію майбутніх дій [5, с. 69]. Отже, з метою виявлення рівня сформованості музично-виконавського самоконтролю майбутніх учителів музики актуальним стає розробка критеріїв і показників щодо його оцінювання.

Аналіз актуальних досліджень. У науковій літературі з музичного виконавства проблема самоконтролю розглядається в контексті: психологічного забезпечення виконавського процесу (Л. Баренбойм,

Л. Бочкарьов, П. Міхель, В. Петрушин, Г. Ципін); наукової рефлексії музичних здібностей (Л. Ауер, І. Гейнріхс, В. Горностаєва, С. Майкапар, Є. Назайкинський, М. Старчеус, Б. Теплов, Ю. Цигареллі); пізнавальних процесів музичного виконавства (В. Бардас, Г. Гофман, Г. Коган, В. Петрушин, Г. Ципін), психологічного механізму концертного стану (Л. Бочкарьов, Г. Коган, Н. Корихалова, Я. Мільштейн, Ю. Цигареллі).

Звертаємо увагу на роботу М. Степанова «Самоконтроль виконавських дій як умова успішного навчання музично-виконавському мистецтву, у якій музичні дії виконавця представлені як координація ігрових рухів; дії уваги – зовнішньої та внутрішньої; відображення у звуці емоцій виконавця; умови доцільності, що повинні бути засновані на вмінні контролювати себе під час виконання [6].

На цей час є декілька дисертаційних досліджень із питань визначення поняття самоконтролю в професійній підготовці вчителів музики відповідно до різних видів виконавства: «інтонаційний самоконтроль» (Л. Маркін), «вокально-слуховий самоконтроль» (М. Павлова), самоконтроль у діяльності вчителя музики-диригента (Л. Уколова), самоконтроль вокально-хорового навчання (Бай Шаожун), розвиток самоконтролю виконавської діяльності в класі камерного ансамблю і концертмейстерської підготовки (О. Буланова). З даною проблемою пов'язані й дослідження самоконтролю як компонента саморегуляції в музично-виконавській підготовці (В. Арюткін, І. Назарова Н. Щетинська).

Стосовно визначень самоконтролю щодо професійної спрямованості, спостерігається поєднання особливостей механізму самоконтролю та ознак самого виду діяльності. Так «самоконтроль виконавської діяльності музиканта-ансамбліста» поєднує в собі зовнішній, внутрішній, часовий, структурний і просторовий види самоконтролю [1, с. 9]; «вокально-слуховий самоконтроль» інтегрує слуховий, м'язовий, вібраційний та емоційний компоненти. При цьому в процесі діагностики виявлено, що студентам найкраще вдається володіти емоційним самоконтролем, на другому місці слуховий контроль, третє місце посів вібраційний контроль, останнє – м'язовий самоконтроль [4, с. 62].

В усіх дослідницьких працях на основі компонентної моделі розроблені відповідні критерії та показники для оцінювання рівня сформованості розглянутих феноменів. Між тим, актуальність формування музично-виконавського самоконтролю як фахової якості вчителя музики, також потребує відповідного «наукового інструментарію» [5, с. 70], тобто критеріїв і показників їх оцінювання.

Мета статті – розробити критерії та показники рівня сформованості музично-виконавського самоконтролю вчителів музики в процесі фортепіанної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У попередніх роботах була визначена сутність поняття «музично-виконавський самоконтроль», у дослідженні – це як свідомий, цілеспрямований процес концентрації

музичного слуху, уваги, волі, регуляції рухового апарату на відповідність виконавського процесу з поставленими художніми завданнями інтерпретації музичного образу [2]. А також обґрунтована компонентна модель досліджуваного феномену [3]. Обрані компоненти (психолого-особистісний, художньо-смысловий, виконавсько-корегувальний) стали основою в розробці критеріїв і показників рівня сформованості музично-виконавського самоконтролю студентів у процесі навчання гри на фортепіано. Отже, докладніше розкриємо вибір критеріального апарату в нашому дослідженні.

Перший, *психолого-особистісний компонент* узагальнює в собі можливості особистості, а саме, уваги, пам'яті, мислення, вольові якості, музично-слухові й емоційні здібності, які визначають спроможність, якість самоконтролю та забезпечують загальне здійснення музично-виконавського процесу. На основі цього компоненту формуються психо-когнітивні, рефлексивні та виконавсько-вольові вміння студента. Для оцінювання даного компоненту ми обрали ***когнітивно-перцептивний критерій***. За його допомогою оцінюється рівень інтелектуальної спроможності та музично-слухових здібностей у їх концентрованому спрямуванні на процес виконавського самоконтролю. Пропорційний розвиток розумової діяльності й музичних здібностей перетинаючись дають можливість студентові здійснювати інтелектуально-музичний аналіз почутого. А саме, чути та розуміти сутність музичної мови: її інтонаційний склад; важливість семантичних ознак; співвідносити музичні знаки (динаміку, штрихи, нюансування, мелізматику) з необхідною епохою та жанрами музики. Високий рівень перцептивної рефлексії дозволяє музикантові себе чути, а значить, оцінювати, і за певних технічних можливостей, коригувати своє виконання. Але корекція можлива, коли уявляєш кінцевий результат. Він формується, відкидаючи непотрібне, завдяки пам'яті та мисленню. Інтелект у даному випадку відповідає за якість інформації, а слух за ясність і чуйність сприйняття. Звичайно, що увага об'єднує інтелектуальну та слухову діяльності. Її концентрація визначає якісний рівень інтелектуальних, слухових, контрольованих дій. Оскільки перший компонент складається з двох елементів: психічних якостей і фахових здібностей, то й показників цього критерію було два. Перший показник оцінював наявність і розвиненість в особистості психічних передумов самоконтролю: концентрація уваги, спостережливість, вольова спроможність, рефлексія та пізнавальна активність. Другий показник оцінював ступінь розвиненості музичного слуху, слухової перцепції та самоперцепції; вміння ним користуватися в процесі музичного виконавства й самооцінювання.

Другий, *художньо-смысловий компонент* налаштовує процес художнього осмислення музичного твору. Завдяки наявності художньо-образних уявлень і звукових еталонів формується кінестетичне відчуття до звуковидобування. Практичне втілення сформованого передбачає

включення мотиваційних та інтенціональних дій, які активізують самовираження у процесі інтерпретації. Даний компонент сприяє формуванню таких умінь як-от: інформаційно-сміслові, звуко-уявні, образно-слухові. Оцінювання цього компоненту має здійснюватися за допомогою **художньо-інтенціонального критерію**. Отже, оцінюється особистісна спрямованість на досягнення та донесення художнього смислу твору у виконавському процесі. Як відомо, призначення музиканта-виконавця полягає у здатності донести до слухача втілені композитором образи. Але до концертного виступу пролягає тривалий інтерпретаційний період. Тут необхідна як інтелектуальна концентрація (придбання нових знань стосовно твору), так і слухова чуйність (співвідносити безпосередньо гру з уявним художнім образом і переносити його як певний емоційний стан на клавіатуру – шерех, коливання, порив ...). Музикант із багатим внутрішнім світом завжди буде знаходитись у творчому пошукові інтерпретації, що зумовлено потребою висловитися звуками музики. Оцінювання цього комплексу здійснювалося за допомогою таких показників: ступені сформованості контекстного фонду звукових еталонів як атрибутів розуміння смислу художньої інформації; міра виявлення асоціативних і художньо-образних уявлень, та налаштування виконавця на їх дотримання під час інтерпретації, що регулює самоконтроль власного виконання твору.

Третій, *виконавсько-корегувальний* компонент і його складові (блок виконавсько-технічного забезпечення та блок творчого самокорегування виконавського процесу) відповідають за технічну спроможність, самостійний творчий пошук тактильних прийомів, щодо відтворення слухових уявлень образу. Отже, відповідно до звукових уявлень налаштовується саморегуляція рухової діяльності. Загальне творче корегування виконавського процесу спирається на мобільність реагування результатів адекватного оцінювання, що неодмінно призведе до якісного контролювання виконавського процесу й уміння чергувати як контрольованість та і неконтрольованість у виконавстві. Впроваджений компонент спрямований на формування таких умінь: самооцінювання, самокорегування. На підставі означеного вводимо третій критерій – **техніко-мобілізаційний**, що оцінював технічну спроможність корегувати власний виконавський процес за результатами контролю над ним та у відповідності до визначених, спланованих художньо-інтерпретаційних завдань. Студент може мати образні уявлення, розуміти художньо-сміслові навантаження музичного твору, але якщо він не володіє технічними навичками, то контроль буде спрямований тільки на подолання нотного тексту. В іншому випадку, коли володіння інструментом дозволяє оперувати музичними фарбами, підвищується швидкість перемикання самоконтролю, охоплюється більше коло поставлених завдань, швидше досягається необхідне звукове відтворення. Активність самоконтролю дозволяє мобілізувати виконавську волю, що особливо важливо під час

концертного виступу. А розвиненість лабільності самоконтролю відкриває для студента можливість перебування в проміжних станах – контролю й поза контролем. Його показниками були: міра технічної спроможності (м'язової сенсомоторної координації рухів); мобільного реагування на якість власного виконавства, його самооцінювання; ступінь сформованості умінь переключати увагу, чергувати контрольованість і безконтрольність виконавства відповідно до творчого втілення виконавських завдань, існуючих у слухових та художньо-образних уявленнях виконавця.

Усі зазначені компоненти, що складають сутність музично-виконавського самоконтролю та його формування взаємопов'язані й знаходяться в певній послідовності. Під час навчального процесу викладач індивідуальних занять з основного музичного інструменту має змогу ретельно відстежувати виконавські недоліки студента й відповідно до цього спрямувати його свідомість на корекцію власної діяльності. Частіше за все проблема виникає в недостатній якості рефлексивних процесів по відношенню до слуху, уваги, самооцінювання й самокорегування. Саме активізація рефлексивного аспекту й підсилення «само» процесів спонукають до самостійного пошуку можливостей зосередити власні психологічні ресурси на продукування контрольованих дій у виконавському процесі. Ми можемо припустити, що результат взаємодії першого – загально-спеціального, психолого-особистісного та третього – виконавсько-корегуючого компонентів є відтворенням другого – художньо-сміслового, образного. Така взаємозумовленість створює коло умов для якісного перетворення внутрішніх регуляторних налаштувань на відтворення художньо-сміслових носіїв музичного твору.

Висновки. Музично-виконавський самоконтроль – це фахова якість учителя музики, яка характеризується рефлексивним ставленням, адекватною самооцінкою, корегувальними можливостями щодо власної виконавської діяльності. З метою діагностики сформованості музично-виконавського самоконтролю застосовується критеріальний апарат, розроблений на основі модельної структури зазначеного феномена. Обґрунтовано такі критерії та показники: *когнітивно-перцептивний критерій* (показники – наявність і розвиненість в особистості психічних передумов самоконтролю: концентрація уваги, спостережливість, волюва спроможність, рефлексія та пізнавальна активність; розвиненість музичного слуху, слухової перцепції та самоперцепції; вміння ним користуватися в процесі музичного виконавства та самооцінювання); *художньо-інтенціональний критерій* (показники – ступінь сформованості контекстного фонду звукових еталонів як атрибутів розуміння смислу художньої інформації; міра виявлення асоціативних та художньо-образних уявлень, налаштування виконавця на їх дотримання під час інтерпретації, що регулює самоконтроль власного виконання твору); *техніко-мобілізаційний критерій* (показники

– міра технічної спроможності (м'язової сенсомоторної координації рухів) та мобільного реагування на якість власного виконавства, його самооцінювання; ступінь сформованості вмінь переключати увагу, чергування контрольованості і безконтрольності виконавства відповідно до творчого втілення виконавських завдань, існуючих у слухових та художньо-образних уявленнях виконавця).

Серед перспектив подальших досліджень насамперед назвемо адаптацію запропонованого діагностичного апарату та конкретизацію його критеріїв і показників щодо оцінювання якості самоконтролю виконавців-вокалістів, диригентів, хореографів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булатова О. Р. Развитие самоконтроля исполнительской деятельности студентов в классах камерного ансамбля и концертмейстерской подготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (музыка) [Электронный ресурс] / Булатова Ольга Рафаэлевна, 2010. – Режим доступа : <http://search.rsl.ru/ru/record/01004864355>
2. Гринченко А. Н. Феномен самоконтроля в профессиональной деятельности будущего учителя музыки-пианиста / А. Н. Гринченко // Науковий вісник. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2013. – № 1-2. – С. 192-198.
3. Grinchenko A. N. Fenomen samokontrolya v professionalnoy deyatel'nosti budushchego uchitelya muzyki-pianista [The phenomenon of self-control in the professional activity of the future music teacher-pianist] / A. N. Grinchenko // Naukoviy visnik. – Odesa : PNPu im. K. D. Ushinskogo, 2013. – № 1-2. – S. 192-198.
4. Павлова М. А. Формирование вокально-слухового самоконтроля у студентов музыкально-педагогического факультета на занятиях по постановке голоса : дисс. ... канд. пед. Наук : 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания [Электронный ресурс] / Мария Александровна Павлова. – 2003. – Режим доступа : <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/formirovanie-vokalno-sluhovogo-samokontrolja-u-studentov-muzykalno.html>.
5. Реброва О. Є. Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва : навч.-метод. посібник (для студентів і магістрантів інститутів мистецтва педагогічних університетів) / О. Є. Реброва. – Вид 2-ге, переробл. та доп. – Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 127 с.
6. Степанов Н. И. Самоконтроль исполнительских действий как условие успешного обучения музыкально-исполнительскому искусству / Николай Иванович Степанов // Вестник МГУКИ. – 2014. – № 5. – С. 172–178.

РЕЗЮМЕ

Гринченко А. Н. Критерии и показатели оценивания музыкально-исполнительского самоконтроля у будущих учителей музыки.

В статье уточняется сущность концепции музыкально-исполнительского самоконтроля. В структуре его модели выделено три взаимосвязанных компонента, первый из которых, психологический, отражает умственные качества личности, обеспечивающие процесс самоконтроля и профессиональные способности, которые определяют его (самоконтроля) качество.

Второй, художественно-смысловой компонент, включает художественно-образные представления, звуковые эталоны, мотивационные действия и т.д. Третий, исполнительски-корректирующий компонент, представляет собой комплекс технического обеспечения и творческой самокоррекции исполнительского процесса.

В соответствие со структурными компонентами модели обоснованы следующие критерии и показатели: - когнитивно-перцептивный критерий (показатели – наличие и развитие в личности психологических предпосылок для самоконтроля; развитие музыкального слуха, слуховой перцепции); художественно-интенциональный критерий (показатели – степень сформированности звуковых эталонов, мера выявления художественно-образных представлений); технически-мобилизационный критерий (показатели – мера технической возможности координации движений и мобильность реакции на качество собственного исполнения, степень сформированности умений переключать внимание, чередовать контролируемую и вне контроля исполнение в соответствии с творческим воплощением исполнительных задач, существующих в слуховых и художественных представлениях исполнителя). Показатели указанных критериев охватывают и полностью соответствуют элементам разработанных компонентов.

Ключевые слова: музыкально-исполнительский самоконтроль, компонентная структура, критериальный аппарат, критерии оценивания, будущий учитель музыки.

SUMMARY

Hrynchenko A. Criteria and indicators of evaluation of musical-performing self-control in the future music teachers.

The article clarifies the essence of the concept of musical-performing self-control. The system component model of the process of formation of musical-performing self-control is presented. In accordance with the component structure a criterial apparatus is developed that evaluates the formation of self-control of the future music teachers. Musical-performing self-control is the professional quality of a music teacher, which is characterized by a reflexive attitude, an adequate self-esteem, adjusting our capabilities to our own performance. Musical-performing self-control is a process that is carried out in a certain structural system which consists of three components and block elements. The first component is general-special, psychological-personal with two components: a block of mental qualities that provide the process of self-control; professional abilities that determine the quality of self-control. The second component is artistic and semantic, figurative, which consists of the artistic and semantic and motivational-intentional blocks. The third component is the performing-correctional and a

complex of performance and technical support and creative self-adjustment of the performance process. Based on the model structure, the following criteria and indicators are justified: cognitive-perceptual criterion with indicators: presence and development in the person of psychological preconditions for self-control: concentration of attention, observation, volitional ability, reflection and cognitive activity; development of musical hearing, auditory perception and self-perception; the ability to use it in the process of musical performance and self-evaluation; artistic-intentional criterion with indicators: the degree of formation of the context fund of sound standards as attributes of understanding the meaning of artistic information; the measure of the identification of associative and artistic representations, and the arrangement of the executor for their observance during the interpretation that regulates self-control of the own performance of the work; technical-mobilization criterion with indicators: the measure of technical ability and mobile response to the quality of his own performance, his self-evaluation; the degree of formation of abilities to switch attention, alternating control and uncontrolled performance in accordance with the creative embodiment of the performance tasks existing in the auditory and artistic representations of the performer.

Key words: *musical-performing self-control, component structure, criterial apparatus, evaluation criteria, future music teacher.*

УДК 378.147:37.015.31+37.011.3-081+78

Жень Сінь Ян

Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ЗАСОБАМИ ТРИЗ-ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано методи триз-технологій, що використовуються з метою розвитку креативності майбутнього вчителя музики (уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтегрувати й синтезувати інформацію, аналізувати ситуації, передбачати наслідки, застосовувати нові ідеї та методи вирішення задач на практиці). Також наведено дидактичні принципи й механізми реалізації методів вказаної інноваційної технології.

Ключові слова: триз-технологія, креативність, творчі здібності, учитель музики, практико-орієнтована діяльність.

Постановка проблеми. Сучасні дослідження в галузі педагогіки та психології показують, що наявність знань ще не визначає успішність навчання, необхідно, щоб студент умів самостійно їх добувати й застосовувати. При традиційних формах навчання студент, здобуваючи й засвоюючи інформацію, стає здатним відтворити вказані йому способи вирішення завдань. При цьому він не бере участі у творчому пошуку шляхів вирішення поставленої проблеми й не набуває досвіду такого пошуку. Чим більше відрізняється від знайомого педагогічне завдання, тим важчим для студента стає процес пошуку його вирішення. Тому нерідкими є випадки, коли студент, який успішно засвоїв матеріал програми навчання у ВНЗ, не справляється з проблемами, що виникають у процесі практичної діяльності. Таким чином, у результаті якісних змін цінностей і потреб сучасного суспільства різко зросло значення творчої діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Першими до розробки проблем креативності звернулись американські психологи Дж. Гілфорд, П. Торренс, Дж. Рензулі, Р. Стернберг, Ф. Баррон. У вітчизняній психології вагомий внесок у дослідження цієї проблеми було зроблено завдяки працям О. М. Матюшкіна, Я. О. Пономарьова, Д. Б. Богоявленської, Є. П. Ільїна, В. М. Дружиніна, О. Л. Яковлевої, В. О. Маляко. До питань розробки методики розвитку креативного мислення зверталися Дж. Гілфорд, П. Торренс, Р. Крачфілд, Де Боно. Їх розробки отримали широке застосування в педагогічній практиці. У вітчизняній психології та педагогіці застосовуються різні програми й методи розвитку креативності (В. М. Дружинін, Н. В. Хазратова, Н. А. Багдасаров, Н. Д. Бабаєва, О. Л. Яковлева, В. О. Маляко).

Мета статті. Недостатня розробленість проблеми з точки зору її методичного забезпечення, її актуальність, теоретична та практична значимість дозволили нам зробити спробу проаналізувати педагогічну технологію розвитку креативності в майбутніх учителів засобами ТРИЗ-методики. Зважаючи на актуальність цієї проблеми, завданнями нашої статті стали:

- розкрити механізми прояву креативності;
- виявити відмінності феноменів «творчі здібності» і «креативність»;
- проаналізувати особливості введення методів ТРИЗ-педагогіки до процесу навчання майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. За визначенням Р. М. Грановської, «здібності – це вроджена висока здатність до навчання при низькій біологічній ціні напруженості організму». Творчі здібності – це цілий комплекс психологічних якостей, у якому можна виділити: набуття знань, застосування знань, перетворення знань і також збереження знань. Здатність до застосування знань означає вміння вирішувати завдання на основі наявних знань. На думку А. М. Шмельова, здатність до навчання характеризує систему набуття знань, а креативність – процес перетворення знань. Концепція креативності як універсальної творчої здібності набула популярності після робіт Дж. Гілфорда. Він виділяє такі параметри креативності:

- здатність до виявлення й постановки проблем;
- здатність до генерування великої кількості ідей;
- гнучкість – здатність до генерування різноманітних ідей;
- оригінальність – здатність відповідати на подразники нестандартно;
- здатність удосконалити об'єкт, додаючи деталі;
- здатність вирішувати проблеми, тобто до аналізу й синтезу.

До основних характеристик креативності Е. Тунік відносить вигадку, дар передбачення, ініціативність, настирливість, високу самоорганізацію, працездатність, поєднані такі характеристики особистості, як домінантність, чутливість до емоцій, здатність до ідентифікації себе з іншими людьми та легкої зміни ролей [4]. Особистість, яка володіє цими якостями, знаходить задоволення не тільки в досягненні мети, а, насамперед, у самому процесі творчості. Український психолог В. О. Маляко вважає, що в питанні про розвиток креативності не може йтися про алгоритми, якісь стандартні прийоми, способи й методи, а, передусім, потрібно формувати стратегію. Під стратегією він розуміє системне утворення, до якого входять установки на виконання певним чином спрямованого пошуку й уміння вирішувати конкретні завдання (тактики) [3]. В. О. Маляко пропонує створену ним систему, яка водночас має діагностичну та тренувальну спрямованість – КАРУС (Комбінування – Аналогізування – Реконструювання – Універсальний підхід – Ситуативна поведінка).

Таким чином, можна зробити висновок про те, що інтегративний показник, який характеризує творчу особистість, може визначатися як

деяке поєднання інтелектуальних і мотиваційних факторів, або ж розглядатися як неперервна єдність процесуальних і особистісних компонентів мислення та творчого мислення.

Серед нових методів стимулювання творчості найбільшу увагу привертають методи синектики, метод «брейнстормінгу» (штурму мозку), «ТРИЗ» (способи вирішення винахідницьких задач), морфологічного аналізу, конференція ідей, гірлянди асоціацій.

Поль Торренс зауважує, що приступаючи до вирішення поставленого завдання, пам'ять людини відразу нав'язує відпрацьовані стереотипи знаходження відповіді. Саме це прийнято називати психологічною інерцією. Одним з інноваційних методів, спрямованих на розвиток креативності особистості, на наш погляд, виступає метод творчого рішення винахідницьких задач (ТРИЗ), основоположником якого є винахідник, письменник-фантаст Г. С. Альтшуллер. Уперше ТРИЗ був апробований у 60-ті роки ХХ століття в гуртках технічної творчості. ТРИЗ – метод, який вийшов із технічного середовища, сьогодні успішно реалізується в гуманітарній сфері й, насамперед, в освіті. ТРИЗ-педагогіку можна назвати інноваційною педагогічною моделлю, завданням якої є формування творчої, самостійно мислячої особистості. Основними цілями ТРИЗ-освіти є розвиток творчих здібностей; активізація творчого мислення для продуктивної пізнавальної, дослідницької й винахідницької діяльності; формування якостей творчої особистості. Л. Я. Коваленко відзначає, що застосування ТРИЗ-технологій на практиці включає в себе:

- механізми перетворення проблеми в образ майбутнього рішення;
- механізми подолання психологічної інерції, що перешкоджає пошуку рішень;
- великий інформаційний фонд;
- концентрований досвід вирішення проблем.

ТРИЗ-технології в межах виховання майбутнього вчителя музики базуються на таких компонентах:

- рішення відкритих завдань (використання інформації з різних джерел мистецтва);
- формування творчої уяви (уміння уявити ідеальний варіант вирішення завдання: проект уроку, слухове уявлення музичного твору або власної імпровізації на задану тему...). Методи формування творчої уяви (метод асоціацій, метод прихованих властивостей об'єкта, погляд з боку, метод тенденцій, ситуаційні завдання, ступеневе конструювання) допомагають зменшити психологічну інерцію під час вирішення творчих завдань;
- подолання психологічної інерції (відмова від звичного стереотипу схеми уроку, використання педалі під час виконання послідовних інтервалів, переосмислення пасажів у процесі роботи над технічними складностями);
- розвиток асоціативного й системного мислення (розширення сфери асоціацій та відбір і побудова лише необхідних із них).

Висновки. На підставі аналізу літературних джерел, а також власного педагогічного досвіду ми дійшли таких висновків. Креативність – творчі здібності індивіда, що характеризуються готовність до продукування принципово нових ідей і такі, що входять до структури обдарованості як незалежного фактора. Це здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися у мисленні від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації. Креативність охоплює деяку сукупність розумових і особистісних якостей, необхідних для становлення здатності до творчості.

Одним з інноваційних методів, спрямованих на розвиток креативності особистості, на наш погляд, виступає метод творчого рішення винахідницьких задач (ТРИЗ), який містить у собі такі механізми: перетворення проблеми на образ майбутнього рішення, зменшення психологічної інерції, інформаційний фонд – концентрований досвід вирішення проблем.

Дидактичні принципи ТРИЗ-технологій полягають у такому:

- принцип свободи вибору (надання студентам права вибору, врівноваженого свідомою відповідальністю);
- принцип відкритості (використання в навчанні відкритих задач («стикати» учня з проблемами, вирішення яких лежить за межами вивченого курсу);
- принцип зворотного зв'язку (відстеження емоційного стану студентів, ступеню їх зацікавленості, рівня розуміння й засвоєння матеріалу тощо);
- принцип діяльності (організація засвоєння студентами знань, умінь, навичок у формі практичної діяльності);
- принцип ідеальності (максимальне використання можливостей, знань, інтересів студентів із метою підвищення результативності навчання).

Методи, що застосовують у технології ТРИЗ, розвивають такі пізнавальні та творчі здібності студентів, як уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, інтегрувати й синтезувати інформацію, аналізувати ситуації, передбачати наслідки, вибудовувати гіпотези, застосовувати нові ідеї та методи вирішення задач на практиці; здатність висловлювати оригінальні ідеї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Альшуллер Г. С. О психологии изобретательского творчества / Г. С. Альшуллер, Р. Б. Шапиро // Вопросы психологии. – 1956. – № 6. – С. 37–49.
2. Коваленко Л. Я. Інноваційні технології як засіб розвитку творчих здібностей учнів / Л. Я. Коваленко. – Краматорськ, 2017.
3. Гилфорд Джой. Три стороны интеллекта задач / Джой Гилфорд // Психология мышления. – М. : «Прогресс», 1965. – С. 434–437.
4. Шмелев А. Г. Основы психодиагностики / А. Г. Шмелев. – Ростов н/Д. : Феникс, 1996. – 542 с.
5. Грановская Р. М. Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. – СПб. : «Свет», 1997.
6. Маляко В. О. Чи можна навчити творчості / В. О. Маляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 2. – С. 3.

7. Туник Е. Диагностика творческого мышления: креативные тесты / Е. Туник. – М. : Чистые пруды, 2006. – 32 с.

8. Федотова Т. В. Основні підходи до проблеми розвитку креативності особистості / Т. В. Федотова // Практична психологія та соціальна робота. –2007. – № 9. – С. 60–65.

РЕЗЮМЕ

Жень Синь Ян. Формирование креативности будущего учителя музыки средствами триз-технологий.

Творческие способности – это целый комплекс психологических качеств, в котором можно выделить: приобретение знаний, применение знаний, преобразование знаний, а также сохранение знаний. Способность к применению знаний означает умение решать задачи на основе имеющихся знаний. Обучаемость характеризует систему приобретения знаний, а креативность – процесс преобразования знаний. Креативность – творческие способности индивида, характеризующиеся готовностью к продуцированию принципиально новых идей и входящие в структуру одаренности в качестве независимого фактора. Она охватывает некоторую совокупность мыслительных и личностных качеств, необходимых для становления способности к творчеству.

Одним из инновационных методов, направленных на развитие креативности личности, на наш взгляд, выступает метод творческого решения изобретательских задач (ТРИЗ), который включает в себя следующие механизмы: преобразование проблемы в образ будущего решения, подавление психологической инерции, информационный фонд – концентрированный опыт решения проблем.

Дидактические принципы ТРИЗ-технологий заключаются в следующем: принцип свободы выбора, принцип открытости, принцип обратной связи, принцип деятельности, принцип идеальности. Методы, используемые в технологии ТРИЗ, развивают такие познавательные и творческие способности студентов, как умение устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, интегрировать и синтезировать информацию, анализировать ситуацию, предусматривать последствия, выстраивать гипотезы, применять новые идеи и методы решения задач на практике; способность высказывать оригинальные идеи.

Ключевые слова: триз-технология, креативность, творческие способности, учитель музыки, практико-ориентированная деятельность.

SUMMARY

Ren Xin Yang. Formation of the future music teacher's creativity by means of triz-technologies.

Creative abilities are a whole set of psychological qualities in which one can distinguish: acquisition of knowledge, application of knowledge, transformation of knowledge, as well as preservation of knowledge. Ability to use knowledge means the ability to solve problems based on the knowledge

available. Learning characterizes the system of acquiring knowledge, and creativity is the process of transforming knowledge. Creativity is the creative abilities of an individual characterized by the willingness to produce fundamentally new ideas and are part of the structure of talent as an independent factor. It covers a certain set of mental and personal qualities that are necessary for the development of creativity.

One of the innovative methods aimed at the development of personal creativity, in our view, is TRIZ-method which is the Russian acronym for the “Theory of Inventive Problem Solving”. It includes the following mechanisms: transformation of the problem into the image of the future decision, suppression of psychological inertia, and information fund-concentrated experience in problem solving.

The didactic principles of TRIZ technologies are as follows: the principle of freedom of choice, the principle of openness, the principle of feedback, the principle of activity, the principle of ideality. The methods used in TRIZ technology, develop such cognitive and creative abilities of students as the ability to establish cause-effect relationships, draw conclusions, integrate and synthesize information, analyze the situation, provide consequences, build hypotheses, apply new ideas and methods of solving problems in practice; the ability to express original ideas.

Key words: *triz-technology, creativity, creative abilities, music teacher, practice-oriented activity.*

УДК 378:78+373.67

Лі Цзяці

Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського

КОНСТАТУВАЛЬНА ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ХУДОЖНЬО-ПРОЕКТНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті розглянуто розроблену методика діагностики рівнів сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики. Здійснено вибір відповідного «наукового інструментарію» для проведення констатувального експерименту, що складається з оптимальної сукупності критеріїв і показників виявлення рівня сформованості художньо-проектних умінь студентів. Відповідно до вибраних критеріїв і показників уточнено методи діагностики й завдання. Проаналізовано рівень сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики та зроблено відповідні висновки для подальшої розробки методики їх формування.

Ключові слова: констатувальна діагностика, художньо-проектні вміння, майбутні вчителі музики, проектна діяльність.

Постановка проблеми. Реформа загальної середньої освіти, що представлена в концепції «Нова Українська школа» ставить нові вимоги до підготовки майбутніх учителів, які будуть викладати предмети художньо-естетичного циклу. На сьогоднішній день, важливим є вміння педагога самостійно опрацьовувати великий об'єм навчального матеріалу, критично оцінювати його, проводити дослідження та пробуджувати інтерес учнів до певної проблеми, активізувати діяльність учнів, уміти користуватися сучасними інформаційними й педагогічними технологіями, бути комунікабельним, спільно працювати з учнями й колегами он-лайн, робити цікаві презентації тощо. Для набуття всіх цих якостей під час навчання у ВНЗ ефективною педагогічною технологією є проектна. На факультетах, які готують майбутніх учителів музичного мистецтва, ця діяльність має свою специфіку, пов'язану з особливою формою пізнання, що властива тільки мистецтву. Набуття художньо-проектних умінь відбувається в процесі розробки й безпосередньої участі в мистецько-просвітницьких, навчально-творчих проектах. Для вдосконалення процесу фахової підготовки майбутніх учителів музики актуальною стає проблема діагностики наявного рівня сформованості художньо-проектних умінь студентів.

Розробка методики й вибір діагностичного інструментарію проведення констатувального експерименту є непростим завданням, пов'язаним зі специфікою мистецького середовища навчання й відповідного спрямування проектної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Серед досліджень, у яких автори розробляли методику діагностики педагогічних явищ і процесів пов'язаних із впровадженням у навчальний процес проектних технологій, варто відмітити роботи М. С. Курач, С. Г. Піщева, К. І. Степанюк, С. В. Тігрова, Т. В. Усатової, В. П. Фалько, Ф. Г. Халіулліної. У науково-методичній літературі автори, досліджуючи художньо-проектні компетенції майбутніх учителів, зокрема відповідні вміння, виділяють такі методи діагностики, як: опитування, бесіди зі студентами, тестування й анкетування, опис спостережень, аналіз виконаних студентами проектів, метод експертної оцінки й самооцінки, метод педагогічного консилиуму, моніторинг, порівняльний аналіз і синтез. Вищевказані методи діагностики проводилися дослідниками відповідно до фахової підготовки вчителів у галузі дизайну [3; 4], учителів початкової школи [2]. Аналіз досліджень у галузі музично-педагогічній освіти, свідчить про недостатню опрацьованість методів діагностики рівня сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, це й визначило мету даної статті.

Мета статті – висвітлити методику діагностики рівнів сформованості художньо-проектних умінь відповідно до мистецького спрямування проектної діяльності майбутніх учителів музики та проаналізувати отримані результати.

Мету конкретизовано в таких завданнях:

- здійснити вибір критеріїв і показників прояву художньо-проектних умінь студентів;
- обґрунтувати методи й завдання відповідно до обраних показників кожного з критеріїв;
- з'ясувати рівень сформованості художньо-проектних умінь студентів контрольної та експериментальної груп;
- проаналізувати отримані дані та зробити висновки щодо розробки відповідної методики формування художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. Для проведення констатувального зрізу рівня сформованості художньо-проектних умінь студентів, була опрацьована методика діагностичної роботи, що включала: підбір відповідних критеріїв і показників, уточнення методів дослідження, розробку завдань, виконання яких допоможе виявити рівень художньо-проектних умінь за відповідним критерієм і його показниками, визначення групи студентів, які будуть брати участь у констатувальному експерименті від початку до його завершення, здійснення аналізу отриманих результатів.

Діагностика виявлення рівня сформованості художньо-проектних умінь у студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», за напрямом і спеціальністю «Музичне мистецтво» з додатковими спеціалізаціями: «Художня культура», «Режисура музично-виховних заходів», проходила у природних умовах освітнього процесу факультету музичної та хореографічної освіти ПНПУ імені К.Д. Ушинського. В експериментальну

та контрольну групу входили студенти, які займаються на денній формі навчання. Діагностика проводилася на початку навчального року, за участю викладачів що викладають фахові дисципліни та методистів, які забезпечують організацію та проведення педагогічної (виробничої) практики студентів.

Спираючись на раніше визначені структурні компоненти й відповідні функціональні особливості художньо-проектних умінь, нами зроблено обґрунтування критеріїв і показників для проведення констатувального експерименту. Таким чином, виділено чотири критерії: *когнітивно-прогностичний*, *художньо-ціннісний*, *організаційно-комунікативний* і *творчо-результативний*. Дані критерії та показники застосовуються під час оцінювання, визначення, класифікації, діагностування художньо-проектних умінь студентів на основі загальнонаукових принципів: послідовності, наступності, системності. Наведемо їх у таблиці 1.

Таблиця 1

Компоненти, критерії, показники й методи рівня сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики

Компоненти	Критерії	Показники	Методи
Операційний компонент , об'єднує групу методично-прогностичних і рефлексивно-аналітичних умінь	когнітивно-прогностичний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь теоретичної обізнаності в технології діяльності педагога зі створення проекту; - міра здатності до перспективного планування власної проектної діяльності; - міра прояву особистісного ставлення до вироблення художньо-проектних умінь; - міра здатності до аналізу та якісного оцінювання мистецько-педагогічних проектів 	бесіда, інтерв'ю, тестування, спостереження, модифікація, дискусія, аналіз, самоаналіз
Організаційний компонент , об'єднує групу технологічно-процесуальних і перцептивно-комунікативних умінь	організаційно-комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь прояву власної ініціативи в планомірній координації зусиль щодо впровадження ідей і відтворення етапів проектної роботи; - ступінь чіткого формулювання мети й завдань проекту, обґрунтування ефективності його впровадження в практику; - ступінь прояву навичок роботи в групі, готовність до діалогу з одногрупниками та здатності координувати роботу групи; - міра здатності переконати групу в доцільності впровадження художнього задуму проекту 	активної комунікації, рефлексії, проблемно-пошукові, конструктивного й активного слухання, мозкової атаки, фасилітованої дискусії

Продовження табл. 1

Синтезуючий компонент, об'єднує групу інтегративних і художньо-ціннісних умінь	художньо-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь прояву самостійних рішень щодо інтеграції видів мистецтв у змісті проекту; - рівень гармонічного поєднання різних елементів у цілісну змістову концепцію мистецького проекту. - ступінь прояву ціннісних орієнтацій студента під час вибору ідеї проекту мистецького спрямування; - міра здатності студентів до диференційованого вибору джерел інформації в процесі здійснення художньо-естетичного змісту проекту 	організації творчих міні проектів, модифікації та оцінного судження
Продуктивно-творчий компонент, об'єднує групу продуктивно-творчих і композиційно-драматургічних умінь	творчо-результативний	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь здатності студентів до творчої модифікації різних прикладів проектів; - міра прояву оригінальності й у виборі ідей проекту, здатність до пошуку нових методів роботи й засобів її втілення; - ступінь відповідності досягнутих у процесі проекту результатів встановленим цілям, та музично-педагогічним завданням; - міра здатності до творчого опрацювання мистецького матеріалу в процесі роботи над проектом 	мозкового штурму, контрольних запитань, фокальних об'єктів, гірлянди випадковостей та асоціацій

У зв'язку з невеликою кількістю студентів даної спеціальності, констатувальний експеримент проводився спочатку з контрольною групою студентів (КГ), які переходили на 3 курс, а наступного року проводили діагностику студентів експериментальної групи (ЕГ), які також переходили на 3 курс. Кількість учасників констатувального експерименту в обох була однакова – 32 студента.

Для отримання наукового результату ми використали математично-статистичні методи визначення рівнів сформованості художньо-проектних умінь студентів. Розподілення отриманих результатів діагностичного зрізу здійснювалося за шкалою оцінювання, у якій було встановлено три рівні: *низький, середній і високий*. Відповідно до показників кожен із критеріїв оцінювався за 12 бальною шкалою: низький рівень (1–4 бали); середній рівень (5–8 балів); високий рівень (9–12 балів). Наведемо характеристику кожного рівня в таблиці 2.

Низький рівень – студенти неспроможні пояснити зміст проектної технології навчання й основних принципів організації проектної діяльності педагога. У студентів відсутні теоретичні знання наукового контексту таких категорій, як: «проектна діяльність», «метод проекту», «проектна технологія», «проектна культура», «педагогічне проектування» тощо; спостерігається розгубленість під час здійснення перспективного планування власної проектної діяльності, що проявляється в неспроможності самостійно визначити мету, завдання та план дій; нездатність студента до адекватного аналізу запропонованих проектів; неспроможність аргументувати власну позицію щодо важливості використання методу проекту в музично-педагогічній освіті; прояв пасивного, незацікавленого ставлення до набуття художньо-проектних умінь. Студенти в процесі проектної діяльності не проявляють ініціативу, не здатні переконати групу в перспективності власної ідеї проекту, слабо координують дії учасників проекту, мають слабкі організаційні й комунікативні навички. Опрацьовуючи зміст проекту, студенти не враховують його ціннісний аспект; недостатньо та недоречно використовують інтеграційні можливості мистецтва у створенні художньо-цілісної змістової лінії проекту; не здатні до диференціації під час вибору інформаційного матеріалу для проекту. У процесі творчого опрацювання проекту, пошуку нових методів, оригінальної презентації, студенти не виявляють ініціативи, не пропонують цікавих ідей і пропозицій, не враховують відповідність між наявними результатами опрацьованих проектів і метою.

Середній рівень – студенти не впевнені у своїх знаннях про зміст, науковий контекст понять, які пов'язані з проектною технологією навчання; спостерігається наявність часткових знань про діяльність педагога по створенню проекту. Студенти потребують допомоги викладача під час здійснення перспективного планування власної проектної діяльності; невпевнено проводять аналіз запропонованих проектів; пошук аргументів стосовно важливості використання методу проектів у музично-педагогічній освіті здійснюється за допомогою викладача. Студенти роблять самостійні спроби визначати мету, завдання, етапи здійснення проекту та пропозиції щодо презентації результатів; проявляють посередню зацікавленість в опануванні відповідними художньо-проектними вміннями для власного професійного росту. Спостерігається невпевненість студентів під час обґрунтування власних ідей для проекту. Рівень комунікативних і організаторських якостей не відрізняється високою стійкістю. Ціннісний аспект проектної діяльності студенти враховують частково, в основному після мотивуючих аргументів викладача. Частково здійснюють інтеграцію різних видів мистецтва в процесі роботи над змістом проекту. Підбір інформації студентами відбувається під час постійної консультації з боку викладача. Студенти проявляють ініціативу та творчі ідеї, однак не завжди доречно. Пошук

нових методів, ідей щодо презентації результатів проекту здійснюють виключно за допомогою викладача. Результати проекту тільки частково співвідносять із визначеною метою та завданнями.

Високий рівень – студенти мають достатній рівень знань і змістовно висловлюють думки про педагогічний потенціал методу проекту; володіють умінням планувати власну проектну діяльність; виявляють стійку потребу в нових знаннях про особливості методики проведення проектів; аргументовано висловлюються про важливість художньо-проектних умінь для подальшої практичної діяльності майбутнього вчителя; виявляють спроможність якісно здійснити аналіз змісту проекту й виділити його сильні та слабкі елементи. Студенти швидко й невимушено орієнтуються у складних ситуаціях, пропонують оригінальні ідеї, можуть переконати групу в доцільності їх використання; чітко й системно координують етапи проектної діяльності; обґрунтовано формулюють мету та завдання мистецького проекту з урахуванням його художньо-ціннісних аспектів. Студенти спроможні самостійно ухвалювати рішення в процесі роботи над проектом, використовують інтеграцію різних видів мистецтва під час вибору й компоновки цілісного змісту проекту; ґрунтовно та якісно здійснюють підбір матеріалу до проекту. Спостерігається творча активність і здатність до пошуку цікавих методів роботи над проектом; оригінальність і нестандартність презентації результатів проектної діяльності; повна відповідність результатів зазначеній раніше меті й завданням; спроможність до практично-творчого застосування набутих умінь у процесі творчої роботи над проектом.

На прикладі експериментальної групи, розглянемо технологію проведення констатувального експерименту.

Для виявлення наявного рівня сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики, нами було зроблено чотири діагностичних зрізи, кожен із яких відображав прояв досліджуваного явища відповідно до критерію та його показників (див. табл. 1).

Когнітивно-прогностичний критерій виявляв наявність теоретичних знань про проектну технологію навчання, розуміння специфіки проектної діяльності в галузі музично-педагогічної освіти; усвідомлення потенціалу використання методу проекту для вдосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики; здатність до розпізнавання різних типів і видів проектів, уміння проаналізувати й виявити необхідні педагогові художньо-проектні вміння й визначати спосіб їх формування; ступінь розуміння студентами етапів проектної діяльності та прогнозування результатів; наявність знань про ефективні методи здійснення проектної діяльності; здатність до аналітичного оцінювання виконуваних проектних завдань і спроможність узагальнювати знання шляхом систематизації навчального матеріалу.

Спираючись на показники за когнітивно-прогностичним критерієм ми виявляли рівень сформованості таких художньо-проектних умінь, як:

уміння студентів підбирати художньо-інформаційне забезпечення музично-педагогічного проекту, усвідомлювати сутність ключових понять, тезауруса, використовувати їх відповідно до жанру та змісту проектного заходу або локального міні-проекту; вміння чітко усвідомлювати педагогічну мету, вибирати до неї відповідні методи, прогнозувати результати й упроваджувати відповідні діагностичні процедури.

Для виявлення вищезазначених умінь за даним критерієм, було обрано такі методи діагностики, як: бесіда, інтерв'ю, тестування, спостереження, модифікація, дискусія, аналіз і самоаналіз.

Так, наприклад, для виявлення знань про проектну педагогічну технологію навчання ми використовували метод педагогічного тестування. Студентам були запропоновані такі питання: що Ви знаєте про метод проекту? Чим характеризується метод проекту? Які бувають види проектів, на Вашу думку? Чи брали Ви коли-небудь участь у проектній роботі? Якщо так, розкажіть про це? Як можна використовувати метод проекту в музичній освіті? Чи є у Вас бажання здійснити проектну роботу на заняттях? За результатами цього тестування ми виявили загальний рівень знань студентів про проектну діяльність і наявний досвід. Для виявлення ступеня усвідомлення студентами значення методу проекту для вдосконалення навчального процесу й розвитку власних професійних якостей, ми проводили дискусію, у якій кожен мав можливість висловити власну точку зору, підтримати чи заперечити думку співрозмовників. Таким чином, можна було оцінити вміння студента висловлювати власну точку зору й обґрунтовувати її, здатність приймати думку іншого та знаходити спільні рішення.

За допомогою бесіди, обговорювалися теоретико-методичні засади використання методу проекту в музично-педагогічній освіті, визначалася мета та значення проектів, типи й характеристики кожного з них; виявляли зв'язок проекту з музично-педагогічною діяльністю, роль проектної діяльності в розвитку професійних якостей майбутнього вчителя музики.

У процесі обговорення ми зв'язали отримані дані з попередньою дискусією. Таким чином, спостерігачі могли оцінити, наскільки думки й уявлення студентів були достовірні та наскільки вони розбираються в цій темі.

За результатами спостереження й аналізу протоколів встановлено, що операційні навички студентів проявлялася слабо, виникала потреба в додаткових, допоміжних запитаннях педагога. Студентам було важко висловлюватися, генерувати думки, встановлювати логічні, причинно-наслідкові зв'язки. Усі ці процеси мали дуже різну міру прояву. Також студенти мало уявляли зв'язок проектних методів із музично-педагогічною діяльністю. Вони називали лише приклади найпростіших завдань, які є тільки елементами проектної роботи, або одним із методів її проведення. По-різному проявлялась у студентів активність і зацікавленість у процесі засвоєння нової інформації.

Обробка отриманих результатів показала, що на низькому рівні виявилось 81,2 % студентів, на середньому – 12,5 %, та на високому всього 6,2 %.

Наступним етапом констатувального експерименту була діагностика показників рівня сформованості художньо-проектних умінь за *організаційно-комунікативним критерієм*. Даний критерій виявляв здатність студентів конструювати, планувати та організовувати власну діяльність і діяльність групи; ступінь усвідомлення студентами психологічних механізмів проектного навчання, виховання та розвитку; прояв здатності до роботи в команді та прагнення досягнути спільної мети в процесі роботи над проектом; гнучкість і критичність мислення у знаходженні розумного балансу між знаннями та практичним їх втіленням у процесі організації проекту; здатність до пошуку спільних рішень і компромісів під час роботи, спроможність пояснити й донести свою думку до колективу.

Спираючись на показники за організаційно-комунікативним критерієм, ми виявляли рівень сформованості таких художньо-проектних умінь, як: уміння сконцентрувати увагу на матеріалізації художньої ідеї, здійснити всі організаційні процедури з забезпечення поставленої мети; уміння працювати в колективі, здійснювати художньо-комунікативні дії, залучати інших до діяльності та спілкування.

Для діагностики рівня прояву художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики за організаційно-комунікативним критерієм були використані методи: організації активної комунікації, завдання на самооцінку, проблемно-пошукові, конструктивного й активного слухання, педагогічне спостереження, фасилітованої дискусії.

Так, наприклад, для виявлення рівня прояву власної ініціативи студента у планомірній координації зусиль щодо впровадження ідей і відтворення етапів проектної роботи, було запропоновано виконати завдання «Образність тваринного світу». Першим етапом було продумати, як можна зобразити образ тварини, використовуючи тільки мистецькі засоби виразності. Другим етапом було взаємодіяти з іншим учасником групи, якому потрібно показати свою версію образу й подивитися його версію. Третім етапом є обговорення в парі взаємної презентації з подальшим її удосконаленням. Четвертим етапом було об'єднання та взаємодія всіх учасників для знаходження єдиної ідейної концепції для підсумкової презентації художньо-образного міні-проекту.

Після презентації було запропоновано завдання на самооцінку, яке спонукало студентів до усвідомлення власного минулого «комфортного» досвіду порівняно з новим, який вони отримали та який спонукає їх до розширення звичного досвіду.

Під час виконання завдань за студентами спостерігав викладач, а також вони самі могли спостерігати один за одним та аналізувати роботу групи. Після виконання всіх завдань, зі студентами було проведено бесіду,

де вони висловлювали власну думку щодо своєї участі й участі інших студентів у виконанні завдання. Були обговорені такі питання: чи були зрозумілі всі етапи завдання? Чи було цікаво, чи сподобалося виконувати дане завдання? Що дало їм це завдання? Чому дане завдання, виконувалися саме в такому порядку? Які інші варіанти завдань Ви могли б запропонувати? Чи бажають вони виконувати подібну роботу? Дана бесіда мала показати, як студенти здійснюють аналіз власних умінь, якостей і знань необхідних для здійснення проектної діяльності. Чи побачили вони необхідність оволодіти організаційними й комунікативними якостями, творчим потенціалом тощо. Також під час рефлексивної бесіди ми пояснили й уточнили деякі питання стосовно методу проекту, обґрунтували його значення, цілі й функції.

Отже, за результатами діагностичного зрізу, згідно з розробленими показниками організаційно-комунікативного критерію, було встановлено, що високий рівень отримало лише 6,7 %, середній 16,6 %, а низький – 76,7 % студентів. Підсумовуючи отримані результати, ми можемо зробити висновок, що в процесі навчання студентів недостатньо спонукають до прояву організаційних і комунікативних якостей.

Наступний, *художньо-ціннісний критерій*, виявляв наявні життєві й художньо-естетичні ціннісні орієнтації студентів, усвідомлення мистецько-просвітницької, соціально-культуротворчої спрямованості професійно-педагогічної діяльності.

Відповідно до показників художньо-ціннісного критерію ми виявляли рівень сформованості таких художньо-проектних умінь, як: уміння створювати цілісну композицію проекту, розподіляти завдання відповідно до образно-драматургічного задуму; уміння підібрати якісний художній матеріал, оцінити його духовно-виховні, естетичні властивості й педагогічний потенціал.

Для проведення діагностичного зрізу були використані методи: організації творчих міні-проектів, модифікації та оцінного судження.

Так, наприклад, студентам були запропоновані теми «Міні проектів», які мали узагальнюючі назви: «Звуки природи в музиці», «Класика, яка вона є», «Веснянка», «Вишивка і мистецтво». Об'єднуючись у групи, студенти мали розробити змістову концепцію проекту, визначити мету й основні завдання та презентувати її іншим учасникам. Отримані результати показали, що студенти мало звертають увагу на ціннісний зміст проекту його виховну й розвивальну функцію. Підібрані елементи проекту штучно об'єднують без усвідомлення важливості створення єдиної змістової художньо-драматичної лінії. У процесі проектної діяльності постійно вимагають підтримки та втручання педагога. Підбір матеріалу здійснюють хаотично, відірвано від теми проекту й без перевірки достовірності знайденої інформації. Отже, за результатами діагностичного зрізу було встановлено, що високий рівень отримало лише 3,3 %, середній – 23,3 %, а низький – 73,3 % студентів.

На останньому етапі констатувального експерименту здійснювалася діагностика показників за *творчо-результативним критерієм*. Даний критерій виявляв прояви креативного мислення, оригінальності та творчої ініціативи в проектній роботі; спроможність надавати звичним навичкам і вмінням нових барв; наявність власної ініціативи в упровадженні ідей і задумів під час створення мистецького проекту; практично-творче застосування набутих навичок, знань і вмінь у процесі творчої проектної роботи; спроможність співвідносити намічені цілі й задуми результатом проекту; здатність якісно та цікаво представити виконану роботу.

Спираючись на показники за творчо-результативним критерієм ми виявляли рівень сформованості таких художньо-проектних умінь, як: уміння самостійно знаходити оригінальні рішення організаційних, творчих, композиційних завдань; сполучати можливість творчого самовираження із завданнями творчого розвитку інших; уміння добирати художньо-інформаційне забезпечення проекту, усвідомлювати сутність ключових понять, тезаурусу, використовувати їх відповідно до змісту мистецького проекту.

Для діагностики художньо-проектних умінь студентів за творчо-результативним критерієм ми використали методи: мозкового штурму, контрольних запитань, метод фокальних об'єктів, метод гірлянд випадковостей і асоціацій. Наведемо приклад використання методу фокальних об'єктів.

Як відомо, метою методу фокальних об'єктів є вдосконалювання об'єкта за рахунок одержання великої кількості оригінальних модифікацій об'єкту з несподіваними властивостями.

Студентів об'єднали в групи по 4–5 осіб, кожній групі дали ознайомитися з уже описаним і опрацьованим проектом. Після опрацювання матеріалу потрібно було вдосконалити даний проект запропонувавши нові ідеї та здійснити його модифікацію. Основна мета полягала в тому, щоб студенти покращили отриманий проект, надали йому нового забарвлення, нових якостей, у той самий час не змінюючи мету й основні мистецько-педагогічні завдання. Студенти могли його розширити, змінити презентацію, заглибитись у певний елемент проекту більш детально тощо. На наступному етапі кожна група презентувала власну творчу модифікацію проекту. Даний метод активізував творче мислення, уяву, спонукав до генерації нових ідей, утворення незвичайних сполучень (ідей) шляхом вільних асоціацій і наявних ціннісних орієнтацій студентів.

Отримані результати за творчо-результативним критерієм показали недостатній рівень творчої ініціативи студентів, досить примітивні пропозиції до покращення проекту, прості й неоригінальні ідеї, невідповідність пропозицій меті й завданням проекту. Позначався малий об'єм мистецьких знань і художніх образів, що призводило до скупого вибору творчих пропозицій та ідей. Отже, студентів на високому рівні

було всього 6,7 %, на середньому – 30 %, і на низькому – 63,3 %. У таблиці 2 наведемо отримані дані рівнів сформованості художньо-проектних умінь студентів експериментальної групи за кожним критерієм.

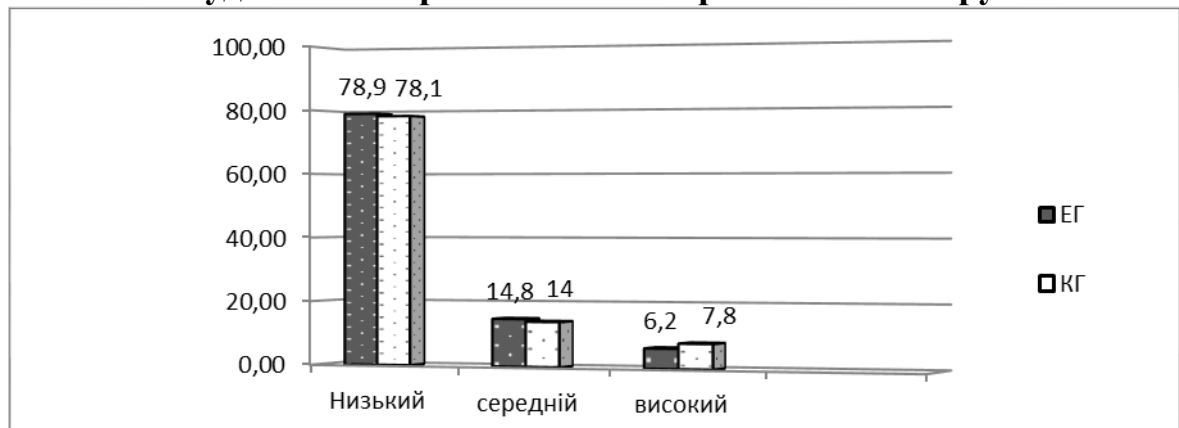
**Рівні сформованості художньо-проектних умінь
майбутніх учителів музики в експериментальній групі (ЕГ)**

Критерії	Низький		Середній		Високий	
	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%	Кількість студентів	%
<i>Когнітивно-прогностичний</i>	26	81,2	4	12,5	2	6,2
<i>Організаційно-комунікативний</i>	23	71,9	6	18,7	3	9,4
<i>Художньо-ціннісний</i>	25	78,1	5	15,6	2	6,2
<i>Творчо-результативний</i>	27	84,4	4	12,5	1	3,1
<i>Загальні показники</i>	78,9%		14,8%		6,2%	

Констатувальний експеримент мав з'ясувати й порівняти наявний рівень сформованості художньо-проектних умінь у експериментальній і контрольній групах. Оскільки студенти обох груп були на одному рівні знань і практичної підготовки, то за основу ми брали припущення про відносну однорідність художньо-проектних умінь студентів обох груп. Результати діагностичних зрізів експериментальної та контрольної груп наводимо в діаграмі 1.

Діаграма 1

Порівняльна діаграма рівня сформованості художньо-проектних умінь студентів контрольної та експериментальної груп



Висновок. За результатами констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи можемо зробити висновок про практичну однорідність кількісних показників студентів ЕГ і КГ, які свідчить в основному про низький рівень художньо-проектних умінь. Ґрунтовний аналіз отриманих даних допоміг виявити певні закономірності прояву художньо-проектних умінь студентів, показав доцільність використання підібраних методів діагностики та скоординував подальшу стратегію розробки методики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Реброва О. Є. Методологія і методи досліджень педагогіки мистецтва : навчально-методичний посібник для студентів і магістрів інститутів мистецтв педагогічних університетів / О. Є. Реброва. – Київ : Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2011. – 85 с.
2. Степанюк К. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / К. І. Степанюк. – Бердянськ, 2013. – 23 с.
3. Фалько В. П. Формирование художественно-проектной компетенции педагога профессионального обучения в области дизайна : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. П. Фалько. – Екатеринбург, 2009. – 27 с.
4. Халиуллина Ф. Г. Формирование проективных умений у будущих учителей технологии средствами декоративно-прикладного искусства : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ф. Г. Халиуллина. – Чебоксары, 2010. – 22 с.

РЕЗЮМЕ

Ли Цзяци. Констатирующая диагностика уровня сформированности художественно-проектных умений будущих учителей музыки.

В статье описана методика диагностики уровней сформированности художественно-проектных умений будущих учителей музыки. Проведён анализ исследований, в которых авторы разрабатывали методику диагностики педагогических явлений и процессов, связанных с внедрением в учебный процесс проектных технологий.

Цель статьи – описать методику диагностики уровней сформированности художественно-проектных умений будущих учителей музыки и проанализировать полученные результаты.

В статье обоснованы такие критерии: когнитивно-прогностический, художественно-ценностный, организационно-коммуникативный и творчески-результативный. К каждому из критериев подобраны определённые показатели. Согласно показателям, каждый из критериев оценивался по 12-бальной шкале оценивания: низкий уровень (1–4 балла); средний уровень (5–8 баллов) высокий уровень (9–12 баллов). В статье описывается характеристика каждого из уровней проявления художественно-проектных умений студентов.

На примере экспериментальной группы студентов рассмотрена технология проведения констатирующего эксперимента с описанием некоторых диагностических методов и заданий.

Проведён сравнительный анализ полученных результатов констатирующей диагностики контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп. Анализ полученных данных показал практическую однородность результатов двух групп. Так, в КГ, на низком уровне было 78,1 % студентов, а в ЭГ – 78,9 %; на среднем уровне в КГ было 14 % студентов, а в ЭГ 14,8 %; соответственно на высоком уровне в КГ было

7,8 % студентов, а в ЭГ 6,2 %. Цифровые показатели результатов приводятся в таблице 2 и диаграмме 1.

Ключевые слова: констатирующая диагностика, художественно-проектные умения, будущие учителя музыки, проектная деятельность.

SUMMARY

Li Jiaqi. The ascertaining diagnostics of the level of the future music teachers' artistic-project skills formation.

The article describes the technique for diagnosing the levels of artistic-project skills of the future music teachers. The analysis of researches in which authors developed a technique of diagnostics of the pedagogical phenomena and the processes connected with introduction in educational process of design technologies is conducted out.

The aim of the article is to describe the methodology for diagnosing the levels of the future music teachers' artistic-project skills formation and analyze the obtained results.

The article substantiates cognitive-prognostic, artistic-value, organizational-communicative and creative-productive criteria. For each of the criteria specific indicators have been selected. According to the indicators, each of the criteria was evaluated on a 12-point scale of assessment: low level (1–4 points); average level (5–8 points); high level (9–12 points). The article describes the characteristics of each of the levels of manifestation of artistic-project skills of students.

Using the example of an experimental group of students, the technology of carrying out the ascertaining experiment with a description of some diagnostic methods and tasks is considered.

A comparative analysis of the obtained results of the ascertaining diagnostics of the control (CG) and experimental (EG) groups was carried out. The analysis of the obtained data showed practical homogeneity of the results of two groups. So, in the CG, 78.1 % of students were at a low level, and in the EG – 78.9 %; at the average level in the CG was 14 % of students, and in EG – 14.8 %; respectively, at a high level in the CG was 7.8 % of students, and in EG 6.2 %. The numerical indicators of the results are given in table 2 and diagram 1.

Key words: ascertaining diagnostics, artistic-project skills, future music teachers, project activity.

УДК 378.011.3-051:78.08

Лю Кешуан

ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ І РІВНЕВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СФОРМОВАНOSTІ УМІНЬ СТВОРЕННЯ МУЗИЧНО-ОБРАЗНОЇ ДРАМАТУРГІЇ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкривається основна мета – розробка критеріїв щодо аналізу ефективності сформованості вмінь створення музично-образної драматургії творів, що виконуються студентами на фортепіано під час навчання. Розроблені критерії визначалися на основі теоретичного аналізу сутності поняття музично-образної драматургії. Результатом дослідження стали запропоновані критерії, які практично застосовуються в аналітичній навчальній роботі піаністів.

Застосування зазначених критеріїв сприяє ефективному процесу створення піаністами драматургічних структур. Подальші розвідки стосуватимуться створення відповідного методичного комплексу для забезпечення поетапного формування означених умінь.

Ключові слова: критерії створення музично-образної драматургії творів, майбутні вчителі музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Практика застосування експериментальних педагогічних досліджень вимагає актуалізації отриманих дослідницьких результатів і способів визначення їх ефективності для подальшого застосування та створення теоретичної бази розвитку відповідної проблеми за участю конкретних авторських розробок.

Аналіз актуальних досліджень. Авторський внесок будь-яких педагогічних досліджень містить практичні досягнення, що спирається на визначення адекватного критеріального апарату та його застосування в експериментальній роботі (І. Гринчук, Л. Горбовець, Н. Гуральник, Р. Доніна, Г. Ніколаї, Н. Письменна, ін.). Для визначення критеріального апарату ми виходили із сутності поняття критерій (від грец. *kriterion* – засіб для судження), який представляємо як мірило визначення оцінюваного феномену, за допомогою якого відбуваються процеси оцінювання, типізація, класифікації [8, 248]. Діагностуючи педагогічні явища, ми вивчали, вимірювали й характеризували, на наш погляд, об'єктивні ознаки щодо створення відповідних умінь. Визначаючи критерії щодо їх формування в майбутніх учителів музичного мистецтва, діагностування ефективності цього процесу, ми керувалися загальнонауковими принципами аналізу педагогічних явищ, які передбачають послідовність і системність музично-

освітнього процесу, сучасні педагогічні новації, які передбачають «створення (курсів наш. – Л. К.) проектних дидактичних моделей навчально-виховного процесу, які відрізняються новими підходами, методами навчально-пізнавальної діяльності студентів із розкриття змісту навчальної дисципліни, або оволодіння певною творчою діяльністю (технологією творчого оволодіння фортепіано)» [4, 184]. До таких новітніх технологій творчого ставлення до навчально-пізнавальної роботи ми відносимо і вміння створення студентами музично-образної драматургії фортепіанних творів, які вони виконуватимуть, опановуючи цей музичний інструмент.

Мета статті полягає в розкритті змісту критеріального апарату, характеру його прояву на різних рівнях сформованості означеного феномену та їх розкритті в певних педагогічних умовах. **Методи дослідження** підпорядковані меті й виявляються в розробці адекватних теоретичних положень стосовно створення музично-образної драматургії твору, узагальненні отриманих результатів і розкритті їх практичної значущості.

Виклад основного матеріалу. Критерії сформованості умінь створення музично-образної драматургії твору в процесі навчання гри на фортепіано ми визначали на основі теоретичного аналізу сутності поняття музично-образної драматургії й поетапного процесу її створення як складного феномена та змістових характеристик його компонентів (мотиваційно-творчого, інтелектуально-емційного, композиційно-архітектонічного та самостійно-результативного).

Так, за об'єктивну основу сформованості компонентів умінь створення музично-образної драматургії фортепіанних творів майбутніх учителів музичного мистецтва були взяті розроблені нами *критерії*, а саме: *активність прояву творчо-мотиваційної потреби; результативність мисленнєвої та емоційної діяльності; здатність до творчого конструювання уявних музичних структур творів; змістова насиченість застосування означених принципових складових створених розробок (теоретично та практично).*

Кожному з критеріїв відповідають підпорядковані їм показники:

Активність прояву творчо-мотиваційної потреби передбачає виявлення бажання або небажання майбутніх учителів музичного мистецтва проявляти свій творчий потенціал під час навчання гри на фортепіано, активізувати власну уяву в намаганні створити музично-образну драматургію твору та розкрити свій творчий потенціал.

Означений критерій вимірюється за такими показниками :

- а) міра набуття образно-драматургічних уявлень;
- б) міра націленості на творчу самостійність у пошуку необхідного інформаційного ресурсу.

Результативність мисленнєвої та емоційної діяльності передбачає сформованість стійкого інтересу до аналітичної діяльності, розкриття логіки інтелектуальної роботи, інтуїтивне та спроектоване

емоційне відчуття цілісності музичної форми, створення емоційної драматургії виконуваних творів.

Означений критерій вимірювався такими показниками:

а) логіка побудови та кількість зафіксованих (письмово) прикладів аналітичної самостійної роботи з музичними творами;

б) якість зафіксованих проєктів емоційної драматургії піаністично опанованих або прослуханих фортепіанних сонат.

Здатність до творчого конструювання уявних музичних структур творів. Цей критерій виявляє здатність до самостійності у творчому процесі створення драматургічних проєктів фортепіанних творів, процес становлення відповідних умінь у майбутніх учителів музичного мистецтва.

Означений критерій вимірюється такими показниками:

а) міра творчої самостійності у створенні музично-образних драматургічних проєктів фортепіанних творів;

б) якість виконавської довершеності теоретично створених розробок драматургії творів.

Критерій **змістова насиченість застосування означених принципових складових створених розробок (теоретично та практично)** передбачав виявлення усвідомленості якості засвоєного студентами теоретичного матеріалу, адекватності його змісту відповідним психолого-педагогічним теоретичним поняттям стосовно сприйняття музичних образів, їх відповідність авторському задуму, вмінню утримувати драматургічну цілісність у процесі виконання фортепіанних творів.

Означений критерій вимірювався такими показниками :

а) міра адекватності задіяних засобів у створенні музично-образної драматургії;

б) міра архітектонічної цілісності презентованих під час виконання майбутніми вчителями музичного мистецтва фортепіанних творів.

Означені критерії покладено в основу визначення рівнів сформованості вмінь створення музично-образної драматургії творів майбутніми вчителями музичного мистецтва, а тому є важливим інструментом педагогічної діагностики досліджуваного феномена.

Як підтверджено логікою нашого дослідження, методологічною та теоретичною основою розробки критеріїв діагностики стало визначення основних структурних компонентів (мотиваційно-творчий, інтелектуально-емоційний, композиційно-архітектонічний, самостійно-результативний).

Для визначення ефективності формування вокальної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва нами виділено три рівні: високий (творчий), середній (конструктивний) і низький (репродуктивний) з відповідними якісними характеристиками.

Високий – творчий – рівень характеризується: виявленням стійкої потреби й зацікавленості в активному набутті різноманітних музично-образних емоційних уявлень із різних інформаційних джерел. Студенти цього рівня фіксують результати своєї інтелектуальної діяльності, творчих

надбань у відповідних таблицях; вони демонструють велику кількість прикладів аналізу різних творів, надають якісні й цікаві приклади музично-образних проектів щодо драматургії складних сонатних форм не лише фортепіанних творів, а й камерних сонат, симфонічних творів; демонструють готовність до конструювання уявних і зреалізованих на практиці у виконавській діяльності перед слухацькою аудиторією музичних проектів; досягненням довершеності форми власних музично-образних драматургічних проектів, що вирізняються насиченістю деталізованих характеристик, адекватних ставленим та іншим принципам створення музично-образної драматургії та самостійно демонструють логіку побудови архітектонічної цілісності виконуваних фортепіанних творів.

Для **середнього – конструктивного** – рівня характерними є: виявлення потреби й деякої зацікавленості в набутті музично-образних емоційних уявлень із різних інформаційних джерел; студенти цього рівня фіксують результати власної інтелектуальної діяльності у відповідних таблицях; демонструють значну кількість прикладів аналізу різних фортепіанних творів, надають приклади музично-образних проектів стосовно драматургії нескладних сонатних форм, у переважній більшості фортепіанних творів, іноді камерних сонат; демонструють здатність до конструювання уявних образів музичних творів і реалізують їх на практиці під час залікової сесії та іноді в концертних умовах; досягають помітних результатів у будові музичної форми власних образно-драматургічних проектів, що проявляються в достатній кількості деталей, які адекватні стилю й іншим показникам створення музично-образної драматургії, самостійно або під керівництвом педагога створюють і демонструють власну побудову архітектонічної цілісності виконуваних фортепіанних творів.

Для **низького – репродуктивного** – рівня характерні: виявлення деякої потреби в набутті музично-образних емоційних уявлень із запропонованих інформаційних джерел; студенти цього рівня за вимогою педагогів та експериментатора фіксують результати власної інтелектуальної діяльності у відповідних таблицях; на запит викладача демонструють невелику кількість прикладів аналізу фортепіанних творів, надають приклади музично-образних проектів драматургії простих музичних форм, рідко нескладних сонатних форм фортепіанних творів; демонструють конструювання уявних образів музичних творів за вимогою експериментатора й реалізують їх на практиці тільки під час залікової сесії; досягають деяких результатів у побудові музичної форми власних образно-драматургічних проектів разом із педагогом на занятті з фортепіано, що проявляються в незначній кількості деталей, які адекватні стилю та деяким іншим показникам створення музично-образної драматургії, відбудовують під керівництвом педагога архітектоніку виконуваних фортепіанних творів.

У статті визначено основні функції, які забезпечені вміннями створення музично-образних уявлень, серед яких: навчально-дослідницька (що розкривається в розумінні, пошуку та проектуванні власної

драматургічної ідеї виконуваних фортепіанних творів) виконавсько-інтерпретаційна (що розкривається в презентації створеної творчої концептуальної та емоційної драматургії виконуваних на фортепіано творів); професійно-піаністична (що розкривається у спеціальній фаховій музично-теоретичній навчальній підготовці, збагаченні інтелектуального та емоційного просвітницького й комунікативного досвіду).

Для успішного формування у студентів умінь створення музично-образної драматургії в процесі навчання гри на фортепіано були виявлені такі педагогічні умови, у яких ефективно використовувалися представлені методи створення образно-драматургічних уявлень.

Ми зупинилися на чотирьох основних педагогічних умовах: а) розширення сфери емоційних вражень від прослуховування симфонічних і камерних інструментальних творів; б) створення педагогічних ситуацій індивідуальної інтелектуальної творчої активності; в) стимулювання застосування порівняльного аналізу історіографії нотного матеріалу фортепіанних творів; г) здійснення діалогічного розкриття студентами на занятті образної драматургії фортепіанних творів, виконуваних однокурсниками або учнями.

У кожній із розглянутих педагогічних умов ефективно функціонує методичний комплекс формування у студентів умінь створення музично-образних драматургічних уявлень.

Розглянуті педагогічні умови сприяють ефективному прояву основних методів, які складаються у відповідні комплекси. Так, перша педагогічна умова – *розширення сфери емоційних вражень від прослуховування симфонічних і камерних інструментальних творів* сприяє використанню *методів*: збагачення інтерпретаційного персоналізованого виконавського тезаурусу (технічного й концертно-виконавського зі звуком «наживо»); створення проєктів власної емоційної драматургії виконуваних фортепіанних творів; створення музичного накопичувача (на електронних носіях) сонатних форм за стилями (класичний, романтичний, модерн та ін.).

Друга педагогічна умова – *створення педагогічних ситуацій індивідуальної інтелектуальної творчої активності* сприяє використанню *методів*: вивчення досвіду використаних образних асоціацій у науковій і методичній літературі; аналіз драматургічної цілісності образного розгортання форми сонатного allegro (з розробкою та без розробки); індивідуальне розкодування гармонічних конструкцій у контексті образно-драматургічних уявлень; привнесення в образні уявлення музично-акустичних оркестрово-інструментальних асоціацій.

Третя педагогічна умова – *стимулювання застосування порівняльного аналізу історіографії нотного матеріалу фортепіанних творів* пов'язана з використанням *методів*: співставлення нотного зображення творів сонатної форми (від її зародження); стимулювання уявного звучання у виконанні на різних клавішних інструментах; надання

різних варіантів образного прочитання одного й того самого твору у виконанні різними піаністами.

Четверта педагогічна умова – здійснення *діалогічного розкриття студентами на занятті музично-образної драматургії фортепіанних творів, виконуваних однокурсниками або учнями*, успішніше розкриває функціонування таких *методів*: вербальний опис варіантів музично-образної драматургії конкретного фортепіанного твору; надання різних варіантів музично-образних драматургічних уявлень піаністів у власному виконанні одного й того самого фортепіанного твору перед слухацькою аудиторією.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, розробляючи критеріальний апарат стосовно формування вмінь створення музично-образної драматургії в майбутніх учителів музичного мистецтва, ми враховували визначені методологічні засади, до яких включено функції, педагогічні умови з адекватним методичним комплексом. Рівневі характеристики дозволяють відтворювати ступінь сформованості означеного феномену та спроектувати подальший процес їх удосконалення, що стане предметом подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьина В.Н. Дидактические проблемы підбора репертуара в классе фортепиано / В. Н. Ананьина // *Инновации в современном музыкально-художественном образовании : материалы Второй Международной научно-практической конференции.* – Екатеринбург, 2008. – С. 193–198.
2. Гринчук Ірина. Проблеми музичного мислення: теорія і методика розвитку. Діалектика музичного логосу й ейдосу / Ірина Гринчук, Олена Бурська. – Тернопіль : Вид-во «Підручники і посібники», 2008. – 222 с.
3. Горбовец Л. О. Тенденции развития современного пианизма и фортепианное образование / Л. О. Горбовец // *Инновации в современном музыкально-художественном образовании : материалы Второй Международной научно-практической конференции.* – Екатеринбург, 2008. – С.164–168.
4. Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання : навч.-метод. посіб. для вищ. освітн. закл. / Н. П. Гуральник. – Київ : вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 256 с.
5. Гуружапов В. А. Художественные представления [Электронный ресурс] / В. А. Гуружапов. – Режим доступа : <http://www.prawo.in.ua/1r/vl-01922.html>
6. Доніна Р. Л. Особливості роботи в класі спеціалізованого фортепіано : навч. посіб. / Р. Л. Доніна. – Донецьк : Донецька держ. музична академія ім. С. С. Прокоф'єва, 2008. – 162 с.
7. Кучерявий І. Т. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості : навч. посібник / І. Т. Кучерявий, О. І. Клепіков. – К. : Вища школа, 2000. – 288 с.
8. Мельник Т. Образність як психологічна категорія [Електронний ресурс] / Т Мельник. – Режим доступу : http://www.ukrlife.org/main/minerva/obrazno_psyhol.doc
9. Ожегов С. И. Словарь русского языка : 7000 слов / С. И. Ожегов. – 23-е изд., испр. – М. : Рус. язык, 1992. – 915 с.

10. Письменна Наталія. Активізація мислення студента-піаніста як основна умова оптимізації підготовки майбутніх учителів [Електронний ресурс] / Наталія Письменна. – Режим доступу :

http://www.library.udpu.org.ua/library.../visnuk_3.pdf

11. Савчук Ігор. Нові тенденції в українському фортепіанному виконавстві зламу ХХ–ХХІ століть у дзеркалі сучасної композиторської творчості / Ігор Савчук // Сучасне мистецтво : наук. зб. / Ін-т проблем сучасного мистец. НАМ України ; Редкол. : В. Д. Сидоренко (голова), А. О. Пучков (заст. голови), О. О. Авраменко та ін. – К. : Фенікс, 2012. – Вип. VIII. – С. 285–288.

РЕЗЮМЕ

Лю Кешуан. Критериальный аппарат и уровневые характеристики сформированности умений создания будущими учителями музыкального искусства музыкально-образной драматургии.

В статье раскрывается основная цель – представить разработанные критерии относительно анализа эффективности сформированности умений создавать музыкально-образную драматургию произведений, которые исполняют студенты на фортепиано во время обучения. Разработанные критерии определялись на основе теоретического анализа сущности понятия музыкально-образной драматургии и его структуры, состоящей из мотивационно-творческого, интеллектуально-эмоционального, композиционно-архитектонического и самостоятельно-результативного. Результатом исследования стали предложенные критерии: активность проявления творческо-мотивационных потребностей с показателями – мера приобретения образно-драматургических представлений и мера нацеленности на творческую самостоятельность в поиске необходимого информационного ресурса; результативность мыслительной и эмоциональной деятельности с показателями – логика построения и количество зафиксированных (письменно) примеров аналитической самостоятельной работы с музыкальными произведениями и качество зафиксированных проектов эмоциональной драматургии фортепианных сонат, которые пианистически освоены или прослушаны; способность к творческому конструированию воображаемых музыкальных структур произведений с показателями – мера творческой самостоятельности в создании музыкально-образных драматургических проектов фортепианных произведений и качество исполнительской законченности теоретически созданных разработок драматургии произведений; смысловая насыщенность применения представленных составляющих принципов созданных разработок (теоретически и практически) с показателями – мера адекватности использованных средств в создании музыкально-образной драматургии и мера архитектурной целостности презентованных во время исполнения будущими учителями музыкального искусства фортепианных произведений, которые практически применяются в аналитической учебной работе пианистов.

Применение разработанных критериев способствует эффективности создания пианистами драматургических структур произведений. Последующие разработки будут касаться создания методического комплекса для обеспечения поэтапного формирования указанных умений.

Ключевые слова: *умения создания музыкально-образной драматургии произведений, будущие учителя музыкального искусства.*

SUMMARY

Liu Keshuang. Criteria apparatus and level characteristics of formation of the skills of creation of musical-figurative dramaturgy by the future musical art teachers.

The main objective of this article is to present the developed criteria for analyzing the effectiveness of formation of skills to create a musical-imagery dramaturgy of musical works that students perform on the piano during training. The developed criteria were determined on the basis of a theoretical analysis of the essence of musical-figurative dramaturgy and its structure that consists of motivational, creative, intellectual-emotional, compositional-architectonic and self-productive components.

The result of the research was the proposed criteria: the activity of the manifestation of creative and motivational requirement with indicators of the measure of acquiring figurative and dramatic representations and a measure of focus on creative independence in finding the necessary information resource; the results of the analytical work and the number of recorded (written) examples of analytical personal work with music and the quality of recorded projects of emotional drama of piano sonatas that are pianistically learned or auditioned; the ability to design creatively imaginary musical works; musical works with indicators; creative independence in the creation of musical figurative dramatic projects; piano works and quality of performing completeness; creative development of works of drama; semantic saturation of application of the presented making principles of the created developments (in theory and practice) with indicators – a measure of adequacy of the means used to create musical figurative dramaturgy. The measure of the structural integrity presented during the performance by the future teachers of musical art of piano works, which are practically used in the analytical teaching work of pianists.

Application of the developed criteria facilitates for the development of the process of creating by a pianist of dramatic structures. The following developments will concern the creation of an appropriate methodological complex for ensuring the gradual formation of these skills.

Key words: *skills of creation of musical figurative dramaturgy of musical works, future teachers of musical art.*

УДК 7.071.2:159.952:[37.011.3-0510057.875:78]:001.891.3

Лун Цюянь

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ХУДОЖНЬО-ВИКОНАВСЬКА УВАГА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті структуровано проблему формування уваги в музично-педагогічній діяльності. Підкреслюється необхідність забезпечення такого процесу формування уваги майбутніх учителів музики, який впливає на ефективність сприймання та відтворення музичних образів. Виокремлено основні тенденції вирішення досліджуваної проблеми психолого-педагогічною наукою. З'ясовано, що формування уваги майбутніх фахівців залежить від специфіки музично-педагогічної діяльності. Схарактеризовано змістове наповнення дефініції «художньо-виконавська увага майбутніх учителів музики».

Ключові слова: увага, музично-педагогічна діяльність, художньо-виконавська увага, учитель музики.

Постановка проблеми. Актуалізація проблеми підготовки фахівців музичного мистецтва як пропагандистів і носіїв національної культурної спадщини мотивується необхідністю з'ясування кращих якостей педагога-професіонала як суб'єкта пізнання, здатного до постійного фахового зростання. У розв'язанні цих завдань велику роль відіграють ресурси людської психіки, зокрема увага, функція якої полягає в збиранні у фокус розумових сил людини та спрямуванні їх на розв'язання проблем, що постають перед нею [7, 317].

Саме зосередженість на об'єктах дає змогу поглибити бачення, деталізувати явища та успішно розв'язати проблему [7, 317].

Аналіз актуальних досліджень. У психолого-педагогічній літературі проблема уваги вважається однією з неоднозначних і багатоаспектних. Здійснення системного аналізу провідних теорій уваги (Л. Виготський, В. Вундт, П. Гальперін, У. Джеймс, М. Ланге, Т. Рібо, Д. Узнадзе та ін.), узагальнення існуючих підходів до інтерпретації самого поняття «увага» (Ф. Гоноболін, О. Лурія, С. Максименко, С. Рубінштейн, К. Сергєєв, В. Страхов, І. Страхов та ін.), вивчення особливостей уваги в процесі виконання окремих видів діяльності (І. Зязюн, Г. Єржемський, В. Кан-Калік, Г. Падалка, К. Станіславський, Ю. Цагареллі, Г. Ципін та ін.) дало можливість засвідчити той факт, що забезпечення успішності виконання кожної діяльності потребує сформованості відповідних видів і властивостей уваги.

Однак, опрацювання методологічної та методичної літератури з обраної теми, а також вивчення практичного досвіду організації навчального процесу з метою формування уваги як важливої професійної якості майбутнього вчителя музики дозволяють зробити узагальнення, що

в численних і вагомих надбаннях педагогічної науки означені питання розглянуті обмежено й мають резерви щодо більш повного розкриття.

Мета статті – висвітлити сутність поняття «художньо-виконавської уваги вчителя музики», розглянути основні особливості формування означеного феномену в процесі музично-виконавської діяльності.

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги до продуктів як матеріальної, так і інтелектуальної діяльності потребують підвищення ефективності, що забезпечується зокрема вмінням особистості зосереджувати увагу на її виконанні.

У психолого-педагогічній науці проблема уваги є однією з найскладніших і характеризується різноманітністю підходів щодо її з'ясування. Важливими в даному контексті є праці науковців (В. Вундт, У. Джеймс, М. Ланге та ін.), які здійснили значний внесок у розробку проблеми уваги.

Психологи розглядають сутність поняття уваги як: пізнавальний психічний процес (Л. Веккер, Г. Юрчинська та ін.); необхідну ознаку всіх пізнавальних процесів (Ф. Гоноболін, С. Рубінштейн та ін.); психічний акт (Л. Виготський, Д. Узнадзе та ін.); особливу форму психічної діяльності (С. Максименко, Є. Міпер'ян та ін.) тощо.

Слід зазначити, що розглянуті нами трактування сутності «уваги» зазнали переосмислення та певних трансформацій відповідно до історичного розвитку психолого-педагогічної науки. Так, М. Добринін висвітлює увагу з точки зору категорії особистості й діяльності та розуміє під увагою «спрямованість і зосередженість психічної діяльності» [3, 117].

Тільки зосередження уваги впливає на активність думки, що є важливим у процесі навчання. Зазначена тенденція проглядається в більш сучасному трактуванні поняття уваги Г. Щокіним, який тлумачить її як «спрямованість і зосередженість свідомості на певних об'єктах чи певній діяльності за умов відволікання від усього іншого» [5, 37].

Вітчизняні автори (В. Лозниця, С. Максименко, Є. Міпер'ян), погоджуючись із тим фактом, що увага виражається в спрямованості й зосередженості, до того ж, визначають її як форму психічної діяльності людини. Так, С. Максименко доводить, що «увага – це особлива форма психічної діяльності, яка виявляється в спрямованості й зосередженості свідомості на значущих для особистості предметах, явищах навколишньої дійсності або власних переживаннях» [4, 125].

Наступна тенденція у вирішенні проблеми уваги віддзеркалена в роботах науковців (О. Петровський, К. Сергєєв, О. Столяренко), які пов'язують розуміння сутності уваги з активністю особистості.

Надзвичайно вагомими в нашій роботі стали фундаментальні позиції Л. Виготського, який доводить, що найпростіші акти уваги починаються з установочних реакцій, які зводяться до різних органів сприйняття. Вищі форми уваги, які розвиваються в процесі культурного становлення дитини, можуть формуватися лише в процесі навчання й виховання, тому що в

педагогічному процесі установка є однією з необхідних умов здійснення можливого впливу на дитину [1, 153].

Вирішення проблеми формування уваги майбутніх учителів музики передбачає з'ясування питань щодо: професіоналізації уваги в процесі виконання окремих видів діяльності (І. Зязюн, Г. Єржемський, К. Станіславський, Ю. Цагареллі, Г. Ципін та ін.); формування уваги в процесі навчання (Б. Ананьєв, М. Добринін, О. Леонт'єв, С. Максименко та ін.). Видатні просвітителі (Ю. Бабанський, Я. Коменський, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський) вказували на важливість формування уваги як необхідної здібності особистості, що впливає на ефективність навчальної діяльності.

Отже, не дивлячись на різноманітність підходів у психолого-педагогічній літературі щодо проблеми формування уваги, науковці вказують на роль уваги в навчальному процесі, оскільки сформована увага робить діяльність активною, організованою. Без активної уваги неможлива й будь-яка виконавська та педагогічна діяльність, адже вони вимагають якості й чіткості, потребують спрямованості й зосередженості свідомості.

Опрацювання психолого-педагогічної та мистецькознавчої літератури свідчить про постановку проблеми уваги в діяльності вчителів музики ще на початку XX століття, яка знайшла відображення в працях знаних психологів, музикантів, педагогів і акторів. Питання уваги розглянуті в працях музичних психологів Л. Виготського, В. Петрушина, П. Скляр, М. Старчеус, Б. Теплова, Н. Тихомирової, Ю. Цагареллі та ін. У роботах М. Жижині, Г. Когана, Г. Прокоф'єва аналізуються психолого-педагогічні проблеми формування уваги музикантів-виконавців. Важливість уваги в процесі музично-педагогічного спілкування підкреслював Г. Ципін. На особливу роль уваги в музичній діяльності вказували відомі музиканти й педагоги-практики Б. Асаф'єв, Л. Ауер, І. Гофман, М. Курбатов та ін.

Аналіз музикознавчої та психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність значного інтересу до питання розвитку уваги особистості у відповідних мистецьких сферах. Разом із тим, існує незначна кількість професійно спрямованих праць, які б торкалися проблеми формування уваги майбутніх учителів музики в процесі їх фахової підготовки у вищих навчальних закладах. Необхідно зазначити, що наукові дослідження проблеми формування уваги в різних видах діяльності, переконують, що немає і не може бути єдиного рецепту з формування уваги для всіх видів людської діяльності, це пояснюється тим, що кожна діяльність специфічна за своїм змістом. Відтак, вирішення проблеми формування уваги майбутніх учителів музики доцільно розглядати з огляду особливостей музично-педагогічної діяльності вчителя музики в школі, беручи за основу результати теоретичних, практичних і експериментальних досліджень із психолого-педагогічних, музикознавчих і мистецтвознавчих галузей.

Специфіка формування уваги майбутнього вчителя музики зумовлена своєрідністю музично-педагогічної діяльності, складність якої

полягає в тісному взаємозв'язку фахових знань і вмінь як музичного, так і педагогічного профілю.

У процесі організації слухання музики, сприйняття інструментального, вокального або хорового твору, майбутній учитель музики повинен уміти «спостерігати музику» (Б. Асаф'єв) і скеровувати «спостереженнями музики» учнів. І. Глебов підкреслює, що даний процес призводить до загострення слухових вражень (реакцій на слухові подразнення), а в подальшому сприяє розвитку надзвичайно важливої властивості – слухової уваги. За словами І. Глебова, «напруження слухової уваги під час сприйняття-спостереження музики дає можливість вловлювання – серед безперервного музичного руху – зв'язку одного з іншим і взаємодії всіх елементів, які обумовлюють процес звучання», відтак, «увага слуху повинна бути спрямована на усвідомлення ступенів тяжіння тону до тону, акорду до акорду, ряду акордів і мелодій до іншого ряду тощо» [2, 14].

Музично-педагогічна діяльність передбачає формування художньо-комунікативної уваги вчителя, яка набуває схожості емоційно-естетичним началом з акторською увагою. У плані техніки управління увагою, К. Станіславський вказує на значення великого, малого, середнього кола в процесі зосередження [2]. Важливою цінністю є «пересувне коло уваги» у спілкуванні вчителя музики, який керує своєю увагою, надає їй необхідної професійної спрямованості.

У процесі музично-педагогічного спілкування увага вчителя виступає в якості компонента «творчого натхнення», служить основою організації захоплюючого за змістом і формою уроку музики. Б. Тепловим експериментально доведено, що «психологічна природа творчого натхнення тісно пов'язана з проблемою уваги», а концентрація уваги розглядається як основна ознака натхнення [5].

Особливу цінність в оволодінні музично-педагогічним фахом відіграє сформованість у майбутніх учителів музики звичної мимовільної уваги (за Ю. Дормашевим), оскільки окремі вчені називають її професійною (І. Страхов), педагогічною (І. Зязюн, В. Кан-Калік) увагою.

Цінною для нашого дослідження є позиція відомого науковця сучасності Г. Падалки, яка наголошує на необхідності розвивати в учителя музики діагностичну увагу, що є «необхідною складовою втілення особистісного підходу до мистецької освіти» [6, 76], що полягає в умінні педагога охоплювати як виконавсько-технічні можливості учня, так і особливості його всебічного музичного розвитку.

Разом із тим учена зазначає, що однією з важливих вимог уроку мистецтва є розвиток художньої уваги, формування якої пов'язане як із процесами мистецтва, так і з прикладними аспектами його творення. Специфіка даного виду уваги визначається здатністю особистості до зосередження, глибокого входження в образну сутність музичного твору [6, 227].

Формування уваги на заключному етапі музично-виконавської діяльності, а саме, у процесі сценічного виступу, набуло широкого

теоретичного вивчення й експериментального дослідження в працях науковців (Л. Бочкарьова, К. Станіславського, Ю. Цагареллі та ін.), які виокремлюють увагу як одну з найважливіших властивостей творчої особистості актора, музиканта-виконавця тощо. Натомість, у зазначених роботах таку увагу називають сценічною увагою, яку Ю. Цагареллі визначає, як «зосередженість музиканта-виконавця під час інтерпретації на тих чи інших об'єктах, пов'язаних із процесом виконання [8, 168].

Отже, аналіз значної кількості психолого-педагогічних праць щодо визначення поняття «увага», узагальнення теоретичного та практичного досвіду у сфері теорії та методики музичного навчання, дали можливість запропонувати визначення художньо-виконавської уваги вчителя музики як форми психічної діяльності, що передбачає зосередженість на процесах сприймання та художньо-образного виконання музики, спрямованість на їх організацію, контроль і регулювання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати проведеної роботи дають можливість сформулювати висновок про необхідність і своєчасність розгляду проблеми формування уваги майбутніх учителів музики та дозволяють висвітлити низку питань щодо з'ясування сутності художньо-виконавської уваги вчителя музики; розглянути основні ознаки означеного феномену та особливості його формування в процесі музично-виконавської діяльності.

Насамкінець підкреслимо, що дана робота актуалізує далеко не все коло питань у контексті обраної тематики. Вимагають подальшої наукової розробки питання щодо методичного забезпечення формування уваги в процесі мистецького навчання майбутніх фахівців тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
2. Глебов И. Музыка в современной образовательной школе / Игорь Глебов // Вопросы музыки в школе. – Л. : Изд-во Брокгаузен-Ефрон, 1926. – С. 9–28.
3. Добрынин Н. Ф. Психология : метод. пособие для заочников пед. инст. / Н. Ф. Добрынин. – М. : Гос. учебно-пед. изд-во МП РСФСР, 1950. – 160 с.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. пос. / С. Д. Максименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с.
5. Основы психологических знаний : учебное пособие / авт.-сост. Г. В. Щекин. – М. : МЗУУП, 1994. – 112 с.
6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
7. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя / Г. П. Прокофьев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 480 с.
8. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : учебное пособие / Ю. А. Цагарелли. – СПб. : Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. – 368 с.

РЕЗЮМЕ

Лун Цюянь. Художественно-исполнительское внимание будущих учителей музыки: теоретический аспект.

В статье структурировано проблему формирования внимания в музыкально-педагогической деятельности. Подчеркивается необходимость обеспечения такого процесса формирования внимания будущих учителей музыки, который влияет на эффективность восприятия и воспроизведения музыкальных образов.

Выделены основные тенденции решения исследуемой проблемы психолого-педагогической наукой:

- внимание выражается в направленности и сосредоточенности, к тому же, определяют ее как форму психической деятельности человека;*
- понимание сущности внимания с активностью личности.*

Установлено, что формирование внимания будущих специалистов зависит от специфики музыкально-педагогической деятельности, сложность которой заключается в тесной взаимосвязи профессиональных знаний и умений как музыкального, так и педагогического профиля.

Музыкально-педагогическая деятельность предполагает формирование художественно-коммуникативного внимания учителя, которая приобретает сходство эмоционально-эстетического начала с актерским вниманием. Особую ценность в овладении музыкально-педагогической специальностью играет сформированность у будущих учителей музыки привычного непроизвольного внимания. Г. Падалка подчеркивает необходимость развивать у учителя музыки диагностическое внимание. Одним из важных требований урока искусства является развитие художественного внимания.

Охарактеризовано содержательное наполнение дефиниции «художественно-исполнительское внимание будущих учителей музыки». Анализ значительного количества психолого-педагогических работ по определению понятия «внимание», обобщения теоретического и практического опыта в области теории и методики музыкального обучения, позволили предложить определение художественно-исполнительского внимания учителя музыки как формы психической деятельности, предусматривает сосредоточенность на процессах восприятия и художественно образного исполнения музыки, направленность на их организацию, контроль и регулирование.

Ключевые слова: *внимание, музыкально-педагогическая деятельность, художественно-исполнительское внимание, учитель музыки.*

SUMMARY

Long Qiuyan. Artistic-performing attention of the future music teachers: the theoretical aspect.

The problem of formation of attention in musical and pedagogical activity is structured in the article. The need to ensure such a process of forming attention of the future music teachers, which affects the effectiveness of perception and reproduction of musical images, is emphasized.

The basic tendencies of the solution of the investigated problem by psycho-pedagogical science are singled out: attention is expressed in the direction and focus, moreover, defines it as a form of human mental activity; understanding of the essence of attention with the activity of the individual.

It is established that formation of attention of the future specialists depends on the specifics of musical and pedagogical activity, the complexity of which lies in the close interrelationship of professional knowledge and studies, both musical and pedagogical.

Musical-pedagogical activity presupposes the formation of an artistically communicative attention of the teacher, which acquires a similarity of the emotional and aesthetic principle with the actor's attention. Special value in the mastery of the musical and pedagogical specialty is played by the formation in the future teachers of music of the inoculated involuntary attention. H. Padalka stresses the need to develop a diagnostic attention in the music teacher. One of the important requirements of the art lesson is the development of artistic attention.

The content of the definition of "artistic-performing attention of the future music teachers" is characterized. The analysis of a considerable number of psychological and pedagogical works on the definition of the concept of attention, generalization of theoretical and practical experience in the field of theory and methodology of musical training, made it possible to propose a definition of the artistic and performing attention of the music teacher as a form of mental activity, that provides for concentration on the processes of perception and artistic execution of music, the focus on their organization, control and regulation.

Key words: attention, musical-pedagogical activity, artistic-performing attention, music teacher.

УДК 371.13+78+159.955.4

Мінь Шаовей
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

ДІАГНОСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті приведено сутність рефлексивних умінь майбутніх учителів музики й компонентна структура даного феномену, які полягли в основу розробки критеріального апарату дослідження. Обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики. Викладено перелік методів діагностики і перебіг констатувального експерименту, який дозволив визначити рівень сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки. Узагальнення результатів діагностики рівнів сформованості рефлексивних умінь зумовлює актуальність проведення формувального етапу дослідження.

Ключові слова: рефлексивна діяльність, рефлексивні вміння, художньо-виконавський самоаналіз, емоційно-експресивне самокерування, фаховий досвід, фахове самовдосконалення.

Постановка проблеми. Ефективний розвиток освітньої системи в гуманістичному напрямі можливий лише за умови такої побудови освітнього простору, що дасть змогу кожному учасникові отримати знання про людину, про детермінанти її розвитку, про неї саму як суб'єкта саморозвитку й самобудування. З метою вивчення означених феноменів освітній простір може використати акмеологічний потенціал рефлексивного усвідомлення дійсності, який ґрунтується на пізнанні людиною екзистенційних смислів власного внутрішнього світу (і через це – пізнання дійсності). Рефлексивна діяльність дозволяє сприймати й обробляти інформацію, яка надходить невербально, через сигнали, почуття, специфічні непрямі символи. Прочитання й адекватне декодування такої інформації вимагає від особистості розуміння, передусім, власного внутрішнього світу, почуттів, емоцій, що може забезпечити сформовані рефлексивні вміння особистості.

У педагогічній діяльності рефлексія відкриває можливість вибудувати між учасниками освітнього простору багаторівневу суб'єктну комунікацію, яка допоможе педагогові ставитися до учнів не як до «отримувачів» знань або освітніх послуг, а як до рівного учасника й суб'єкту взаєморозвиваючої освітньої взаємодії, виробляючи відповідні судження та світогляд. Музична педагогіка, у зв'язку із символічно-інтонаційною природою музичного мистецтва, вимагає від учителя розвинутих рефлексивних умінь для його осягнення, та, одночасно, надає унікальну можливість для розвитку рефлексивного самоусвідомлення як

учителя, так і учнів. Це зумовлює специфіку підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних вишах, що має бути націлена на формування висококваліфікованих, творчих, ефективних фахівців, необхідними професійними якостями яких називають толерантність, емпатію та рефлексивність.

Аналіз актуальних досліджень. Наукова категорія «рефлексія» привертала увагу вчених і дослідників у галузі філософських (Г. Гегель, І. Кант, Дж. Локк та ін.), культурологічних (І. Зязюн, В. Семашко та ін.), психологічних (Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.) та педагогічних (О. Абдулліна, Н. Гузій, Т. Колишева, Г. Сухобська та ін.) наук. Філософське розуміння рефлексії ґрунтується на вивченні цього феномену як акту пізнання, невідривного від існування людини. У вимірах психологічної науки рефлексія, на думку Л. Виготського, є компонентом самосвідомості, що дозволяє людині спостерігати себе, диференціювати власне Я [2]. Рефлексія розглядається як важлива якість для педагога, яка потребує спеціального розвитку в професійному контексті (Н. Крашеннікова, Ю. Кушевірська). На основі досліджень Ю. Кулюткіна, Г. Бізяєва визначає рефлексію як феномен, який спрямовує педагога займати дослідницьку позицію щодо себе як суб'єкта власної професійної діяльності [1]. Професійна рефлексія вчителя музики розглядається в дослідженнях Т. Юрової, Н. Ємеліної як психологічний механізм саморозвитку, який дозволяє фахівцеві виходити за межі професії та займати аналітичну позицію, що необхідно в умовах духовно й культурно орієнтованої діяльності вчителя музичного мистецтва [4; 6].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо рефлексивні вміння як особистісно-фахове метаутворення, що виявляється в усвідомленому володінні способами самодослідження, самоаналізу, корекції та прогнозування результатів, і забезпечує успішність фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики. Розробка критеріального апарату в процесі дослідження рефлексивних умінь і діагностика рівня сформованості рефлексивних умінь у майбутніх фахівців займає чільне місце як засіб глибинного аналізу особливостей формування означеного метаутворення, що зумовлює мету даної статті.

Мета статті – обґрунтування критеріїв і показників сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики, аналіз перебігу констатувального експерименту.

Мету конкретизовано в таких завданнях:

- на основі компонентної структури рефлексивних умінь визначити критерії оцінювання означеного метаутворення в майбутніх учителів музики;
- обґрунтувати показники сформованості рефлексивних умінь майбутніх фахівців;

- викласти перебіг і результати констатувального експерименту з діагностування рівня сформованості рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики в процесі фортепіанної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У процесі вивчення рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики, на основі рефлексивних дій, які має виконувати майбутній фахівець, нами було визначено чотири структурних компоненти даного феномену: аналітично-ідентифікаційний, емоційно-регулятивний, інтерпретаційно-парадигмальний, корекційно-стратегічний. Аналітично-ідентифікаційний компонент пов'язаний зі здатністю майбутнього фахівця до особистісно-професійного критичного самоаналізу й самооцінки на основі ціннісного ставлення до власної фахової діяльності, що виникає в разі сформованої професійної ідентичності студента. До першого компоненту ми віднесли вміння здійснювати моніторинг власного особистісного, музикознавського й виконавського досвіду, необхідних для прочитання, розкодування, осмислення та інтерпретації змістовно-образного наповнення твору; уміння здійснювати критичний самоаналіз побудованої індивідуальної виконавської концепції в авторсько-стильовому контексті; уміння критично аналізувати (оцінювати) ефективність педагогічної ідентифікації мистецько-педагогічної вербалізації образного змісту твору як стимулюючої перцептивної установки на художню комунікацію учнів з музичними творами.

Другий компонент, емоційно-регулятивний, полягає у володінні системою вмінь і навичок регулювання емоційного стану (як власного, так і аудиторії), поведінки, діяльності. Він пов'язаний з умінням здійснювати моніторинг власного емоційного стану, його відповідності до емоційно-образного змісту музичного твору в процесі його виконання; умінням аналізувати ефективність вербальної та невербальної експресії в процесі художньо-педагогічної взаємодії як засобу створення необхідного емоційного фону в аудиторії, умінням оцінювати ефективність педагогічного впливу через отримання зворотного зв'язку від аудиторії в процесі виконавської та художньо-вербальної інтерпретації музичного твору.

Інтерпретаційно-парадигмальний компонент поєднує вміння діагностувати недоліки власної виконавської інтерпретації музичного твору на основі виникнення когнітивного дисонансу; уміння здійснювати моніторинг рівня підготовленості й потреб аудиторії, аналізувати ступінь відповідності власного педагогічного впливу в процесі художньої комунікації через твори музичного мистецтва; уміння актуалізувати необхідний індивідуальний мистецький досвід у результаті критичного аналізу власних педагогічних дій в умовах динамічності й варіативності процесу взаємодії з музичним мистецтвом.

Корекційно-стратегічний компонент пов'язується з уміннями визначати доцільні напрями теоретичних і практичних пошуків у фаховій діяльності з метою професійного самовдосконалення й будувати на їх основі індивідуальну рефлексивну стратегію фахового самовдосконалення. Означений компонент консолідує такі вміння: знаходити доцільні прийоми й методи вдосконалення художньо-виконавської інтерпретації музичного твору за допомогою цілеспрямованої модифікації наявного фахового досвіду; ефективно здійснювати проектно-корекційні дії на основі здійсненого самомоніторингу в процесі комунікативної або інтерпретаційної фахової діяльності в режимі реального часу; будувати індивідуальну рефлексивну стратегію фахового самовдосконалення в процесі фортепіанної підготовки.

На основі аналізу всіх складових рефлексивних умінь майбутнього вчителя музики, в процесі пошукового етапу констатувального експерименту ми змогли виокремити критерії сформованості означеного феномену в студентів і їх показники.

Так, аналітично-ідентифікаційному компонентові рефлексивних умінь учителя музики відповідає критерій – *міра ефективності й системності художньо-виконавського самоаналізу*, показниками якого є адекватність оцінювання власного фахового досвіду в ракурсі інтерпретаційної діяльності; поліконтекстна обґрунтованість власної художньо-виконавської концепції; грамотність і системність самомоніторингу в процесі художньої комунікації з музичними творами й через музичні твори.

До другого емоційно-регулятивного компонента віднесено критерій *ступінь здатності до емоційно-експресивного самокерування на основі моніторингу в процесі музично-педагогічної взаємодії*, з показниками: глибина усвідомлення емпатійних реакцій (власних і аудиторії) в процесі досягнення емоційно-образного змісту музичного твору; якість і швидкість «зчитування», розпізнавання й відстеження емоційного фону аудиторії в процесі художньо-педагогічної взаємодії; доцільність вибору прийомів вербальної та невербальної експресії відповідно до оцінки зворотного зв'язку від аудиторії в реальному часі.

До інтерпретаційно-парадигмального компонента було кореспондовано критерій – *міра сформованості і актуалізованості особистісних фахово-інтерпретаційних комплексів*. Його показниками ми визначили швидкість та якість діагностування недоліків власної виконавської інтерпретації; самостійність й актуальність творчого впровадження набутого мистецького досвіду в процесі вирішення фахових завдань; структурованість елементів набутого фахового досвіду.

Четвертому компонентові, корекційно-стратегічному, відповідав такий критерій: *ступінь стратегічної спрямованості на особистісно-фахове самовдосконалення*, а показниками даного критерію визначено

мобільність актуалізації елементів фахово-інтерпретаційних комплексів у процесі виконавської інтерпретації музичного твору; швидкість реакції на неочікувані ситуації з метою корекції педагогічної проблеми в процесі художньо-педагогічної взаємодії; ефективність покрокового прогнозування та проектування індивідуальних комплексних засобів фахового самовдосконалення на основі усвідомлення власних індивідуальних особливостей і потреб.

Відповідно до критеріїв і їх показників ми змогли визначити якісні рівні сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики: усвідомлено-проактивний, проблемно-пошуковий і ситуативно-реактивний.

Для з'ясування розбіжностей між виокремленими якісними рівнями сформованості рефлексивних умінь і їхнім проявом у процесі фортепіанної підготовки, ми пропонуємо характеристику кожного з них. Ми враховували те, що рефлексивні вміння студента у своїх професійних і особистісних проявах матимуть певні ускладнення у високоточному діагностуванні, що пояснюється суб'єктивною обумовленістю даного феномену. Тому ми вважали за необхідне оцінювати прояв кожного показника в межах відносної оцінки – високої, середньої, низької (або у числових значеннях як «1», «2», «3»).

Поняття «проактивність» у контексті гуманістичної психології розуміється як здатність людини діяти без стороннього впливу. Згідно з ним визначається, що між реакцією людини й зовнішніми подразниками, що її викликають, лежить свободна воля. Саме проактивність визначає усвідомлення людиною власної відповідальності за власні дії та реакції на основі свободної волі [5]. Даний рівень характеризується відносно повним усвідомленням і розумінням змісту рефлексивної діяльності, педагогічної рефлексії, специфіки рефлексивної діяльності в ракурсі музично-педагогічного фаху; ініціативою та свідомим вибором рефлексивної позиції як ефективної в процесі саморозвитку; здатністю до емоційної регуляції та аналізу емоційного стану себе, іншої особистості, декодування емоційно-образного змісту музичного твору на основі усвідомлення власних емоційних станів; усвідомленою потребою в перманентній рефлексії власної виконавської та художньо-комунікативної діяльності, розуміння критеріїв оцінки й самооцінки в контексті власного фаху; здатність усвідомлювати недоліки власної підготовки і, на основі якісного критичного самоаналізу, проектувати варіативні стратегії власного самовдосконалення.

Проблемно-пошуковий рівень визначаємо як середній і характеризуємо як неповне володіння теоретичним знаннями щодо рефлексивної діяльності, зокрема в діяльності вчителя музики; готовність до критичного самоаналізу як наслідок усвідомлення проблемної ситуації, звернення до методів емоційної регуляції як результат виникнення потреби у вирішенні певних фахових проблем

(частіше після їх виникнення); готовність до рефлексії власної виконавської та художньо-комунікативної діяльності в разі виникнення ускладнень; потреба в експертній оцінці як факторі підтвердження результатів самодіагностики; недостатня пов'язаність перспективних стратегій із реальним рівнем потреб, особистісних особливостей, можливостей тощо.

Ситуативно-реактивний рівень визначаємо як низький. Реактивність мислення лише в певних ситуаціях є антиподом проактивності й пояснюється як залежність від зовнішньої стимуляції [5]. Даний рівень ми характеризуємо таким чином: рефлексивні вміння проявляються лише як реакція на зовнішню вимогу до самоаналізу, переважно у формі ретроспективної рефлексії; рефлексивна діяльність залежить від зовнішньої мотивації та не має системності, адже не спирається на чітко усвідомлені знання про механізми рефлексії та її особливості в контексті музично-педагогічної діяльності; студент, який демонструє сформованість рефлексивних умінь на реактивному рівні постійно потребує зовнішніх оцінок, спирається тільки на них, не завжди розрізняє власні емоційні стани та їх чинники, і, відповідним чином, не здатен до диференціації емоційних сигналів від інших учасників художньо-педагогічної взаємодії та емоційно-образного навантаження музичного твору.

У якості першої методики, яка була використана в процесі діагностування, ми обрали методику діагностування рефлексії О. В. Карпова, що не тільки була націлена на діагностику показників рефлексивних умінь на початковому етапі експерименту, але й на актуалізацію мотивації до усвідомленого самоаналізу як шляху підвищення фахового рівня. Означена методика включала діагностування як професійного, так і особистісного проявів рефлексії, визначала здатність студента до рефлексивного аналізу власного мислення й мислення іншої людини, розуміння її мотивів поведінки, невербальних сигналів тощо.

Також на початковому етапі було використано метод діагностики рефлексії за О. С. Анісімовим та модифіковану методику діагностики рівня сформованості рефлексії О. Є. Рукавішнікової, що дали змогу визначити як саме студенти оцінюють власний рівень рефлексивної діяльності, наскільки вони здатні до самоаналізу, як студенти готові проявляти рефлексивні вміння в повсякденних і навчально-професійних ситуаціях. Проведена діагностика продемонструвала, що більшість студентів спираються на формально-теоретичний принцип сприйняття й аналізу художньо-освітніх ситуацій, невербальних сигналів аудиторії, емоційно-образного та смислового навантаження музичних творів.

Також перебіг констатувального експерименту показав, що найбільш показовими виявилися такі: Методика Вільного Самоописання (О. Візгіна) та Методика аналізу програмованого самоспостереження.

Методика Вільного Самоописання передбачала кожному студентові самотійно описати себе таким чином, щоб у короткому тексті продемонструвати, якою людиною і яким фахівцем він є. Умовою методу було проведення його в обмежений час. Методика аналізу програмованого самоспостереження передбачала використання технічних засобів (відеокамери) і ведення щоденнику протягом одного тижня. Студенти мали фіксувати заняття з фортепіанної підготовки й педагогічної практики, після чого проаналізувати власні результати за самотійно розробленими критеріями. Важливим і показовим було те, що наступним кроком студенти обмінювалися записами й такий самий професійно-рефлексивний аналіз робили для іншого студента.

Крім того на діагностичному етапі експерименту активно використовувалися методи рефлексивних бесід, метод експертних оцінок, метод аналізу результатів навчально-фахової діяльності. Усі означені методи дозволяли порівнювати результати, що призводило до більш адекватних оцінок.

Зведені результати діагностики рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики до початку експерименту подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики в процесі фортепіанної підготовки

Критерій	Рівень вираження критерію		
	Низький	Середній	Високий
Міра ефективності й системності художньо-виконавського самоаналізу	20 (25%)	44 (55%)	16 (20%)
Ступінь здатності до емоційно-експресивного самокерування	32 (40%)	40 (50%)	8 (10%)
Міра сформованості фахово-інтерпретаційних комплексів	16 (20%)	52 (65%)	12 (15%)
Ступінь стратегічної спрямованості на особистісно-фахове самовдосконалення	36 (45%)	32 (40%)	12 (15%)
	Рівні сформованості рефлексивних умінь		
	Ситуативно-реактивний	Проблемно-пошуковий	Усвідомлено-проактивний
Середній показник сформованості рефлексивних умінь	32,5 %	52,5%	14 %

Висновки. Рефлексивні вміння вчителя музики ми розглянули як особистісно-фахове метаутворення, що виявляється в усвідомленому володінні способами самодослідження, самоаналізу, корекції та прогнозування результатів, і забезпечує успішність фортепіанної підготовки майбутнього вчителя музики. На основі вивчення компонентної структури означеного феномену було розроблено критеріальний апарат, у

якому виокремлено такі критерії оцінювання рефлексивних умінь майбутніх фахівців: міра ефективності й системності художньо-виконавського самоаналізу, ступінь здатності до емоційно-експресивного самокерування на основі моніторингу в процесі музично-педагогічної взаємодії, міра сформованості й актуалізованості особистісних фахово-інтерпретаційних комплексів, ступінь стратегічної спрямованості на особистісно-фахове самовдосконалення. За результатами констатувального експерименту, діагностика означених критеріїв за відповідними показниками показала, що в студентів переважає реактивний проблемний рівень сформованості рефлексивних умінь (52,5 %).

ЛІТЕРАТУРА

1. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
2. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. /Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 3. – 328 с.
3. Гура Т. Є. Рефлексивне середовище як чинник розвитку професійної компетентності практичних психологів у системі післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Т. Є. Гура // Матеріали III Міжнародного освітнього форуму «Особистість у єдиному освітньому просторі» (26–29 квітня 2012 року, м. Запоріжжя). – Режим доступу : http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/GuraTE.pdf.
4. Емелина Н. В. Развитие педагогической рефлексии будущего учителя-музыканта / Н. В. Емелина // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 166–170.
5. Мутерко Г. М. Проактивне мислення як ефективний метод управління персоналом [Текст] / Ганна Миколаївна Мутерко // Економічний аналіз : зб. наук. праць / Тернопільський національний економічний університет ; редкол. : В. А. Дерій (голов. ред.) та ін. – Тернопіль : Видавничо-поліграфічний центр Тернопільського національного економічного університету «Економічна думка», 2015. – Том 21. – № 2. – С. 169–173.
6. Юрова Т. В. Условия развития педагогической рефлексии учителя музыки в процессе повышения квалификации [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Юрова Татьяна Валерьевна ; Забайк. гос. пед. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. – Чита, 2005. – 217 с.

РЕЗЮМЕ

Минь Шаовой. Диагностика уровней сформированности рефлексивных умений будущих учителей музыки.

Целью данной статьи является обоснование критериев и показателей сформированности рефлексивных умений у будущих учителей музыки. Это отразилось в заданиях работы: на основе компонентной структуры определить критерии оценивания рефлексивных умений; обосновать показатели, соответствующие каждому показателю; изложить процесс диагностики рефлексивных умений, осуществлённой в процессе констатирующего эксперимента. Понятие «рефлексивные умения будущих учителей музыки» в статье определяется как личностно-профессиональное метаобразование, которое проявляется в осознанном владении способами самоисследования, самоанализа, коррекции и прогнозирования результатов, и обеспечивает успешность фортепианной подготовки будущего учителя музыки.

В статье представлены следующие критерии оценивания рефлексивных умений будущих учителей музыки: мера эффективности и системности художественно-исполнительского самоанализа; степень способности до эмоционально-экспрессивного самоуправления на основе мониторинга в процессе музыкально-педагогического взаимодействия; мера сформированности и актуализированности личностных профессионально-интерпретационных комплексов; степень стратегической направленности на личностно-профессиональное самосовершенствование. Для каждого из указанных критериев разработаны соответствующие показатели.

В работе дана характеристика уровней сформированности рефлексивных умений будущего учителя музыки: осознанно-проактивный уровень (высокий), проблемно-поисковый уровень (средний), ситуативно-реактивный уровень (низкий).

В результате диагностики выявлено, что у большинства студентов (52,5 %) рефлексивные умения сформированы на среднем, проблемно-поисковом уровне. На ситуативно-реактивном, низком уровне, сформированность рефлексивных умений показали 32,5 %, и только 14 % студентов демонстрируют сформированность рефлексивных умений на осознанно-проактивном (высоком) уровне, что свидетельствует о необходимости разработки и внедрения специальной методики формирования рефлексивных умений в фортепианную подготовку будущих учителей музыки.

Ключевые слова: *рефлексивная деятельность, рефлексивные умения, художественно-исполнительский самоанализ, эмоционально-экспрессивное самоуправление, профессиональный опыт, профессиональное самосовершенствование.*

SUMMARY

Min Shaway. *Diagnostics of the levels of the future music teachers' reflexive skills formation.*

The aim of the article is to justify the criteria and indicators of the formation of reflexive abilities of the future music teachers. This was reflected in the tasks of the work: on the basis of the component structure to determine the criteria for evaluating reflexive skills; to substantiate indicators corresponding to each indicator; to outline the diagnostic process of reflexive skills, carried out in the process of determining experiment. The concept of "the future music teachers' reflexive skills" in the article is defined as personal-professional meta-formation, which manifests itself in the conscious possession of methods of self-study, self-analysis, correction and forecasting of results, and ensures the success of piano training of the future music teacher.

The article presents the following criteria for evaluating the reflexive skills of the future music teachers: the measure of effectiveness and systematicity of artistic and performing self-examination; the degree of ability to emotional-

expressive self-control on the basis of monitoring in the process of musical and pedagogical interaction; the measure of formation and updating of personal professional interpretative complexes; the degree of strategic focus on personal and professional self-improvement. For each of these criteria appropriate indicators have been developed.

The article describes the levels of formation of the reflexive skills of the future music teacher: conscious-proactive level (high), problem-search level (average), situational-reactive level (low).

As a result of the diagnosis, it was revealed that most students (52,5 %) had reflexive skills formed on the average, problem-search level. At the situational-reactive, low level, the formation of reflexive skills was revealed by 32,5 %, and only 14 % of students demonstrated the formation of reflexive skills at the conscious-proactive (high) level, which indicates the need to develop and implement a special methodology for the formation of reflexive skills in the piano training of the future music teachers.

Key words: *reflexive activity, reflexive skills, artistic and performing self-examination, emotional and expressive self-management, professional experience, professional self-improvement.*

УДК 37.011.31 – 043.51+78+37.015.31

Хуа Вей

Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

КРИТЕРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДІАГНОСТУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Дана стаття присвячена обґрунтуванню, на основі теоретико-методичного аналізу проблеми, критеріального апарату, необхідного для діагностування рівнів сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики з метою подальшого його формування в процесі навчання гри на фортепіано. У статті розглядаються критерії та показники сформованості творчого потенціалу студентів, а також наведено характеристику рівнів відповідно до кожного критерію.

Ключові слова: творчий потенціал, творчий потенціал майбутнього вчителя музики, ціннісні орієнтації, мобільність, самооцінка.

Постановка проблеми. Сучасні реформаційні процеси в освітній галузі, пов'язані з входженням України в європейський освітній простір, роблять актуальними проблеми різного характеру, зокрема проблеми педагогіки творчості. Пріоритетним напрямом стає становлення творчої особистості зі сформованою суб'єктною позицією, яка здатна швидко адаптуватися до мінливих соціальних умов сучасності та знаходити для себе найкращі шляхи самореалізації. Творчі процеси визначаються як вирішальний фактор оновлення й розвитку всіх існуючих соціальних систем, адже саме творчість дає змогу генерувати нові матеріальні й духовні цінності. Творча особистість, людина зі сформованим і реалізованим творчим потенціалом стає затребуваною в будь-якій професійній галузі, адже така особистість відрізняється неконформністю, самостійністю, здатністю та прагненням до саморозвитку й засвоєння нових знань. Така людина не відчуває перешкод, усвідомлюючи необхідність учитися новому, трансформувати власний досвід і шукати нові, незвичні шляхи вирішення проблеми, творчо взаємодіяти з іншими, продукувати творчі ідеї та інноваційні технології. І в таких умовах особливого значення набуває виховання педагогічних кадрів, які мають перелічені особистісно-професійні риси. Адже тільки особистість, яка відкрита до творчості, буде здатна проектувати освітній процес з орієнтацією на формування творчого потенціалу учня, що підтверджує значущість обраної нами проблеми.

Проблема творчого потенціалу розглядалася філософськими, психологічними, педагогічними та соціальними науками ще з часів Аристотеля. Але, ми дійшли висновку, що в науковій літературі їй бракує

методологічної обґрунтованості, особливо в контексті навчання гри на фортепіано майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних університетах.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз педагогічних досліджень свідчить про те, що проблема творчого потенціалу викликає значний інтерес науковців. Увага дослідників зосереджувалася на різних аспектах і феноменах творчого потенціалу особистості та його розвитку. Це стосується вивчення творчих здібностей (Л. Руденко, М. Роговенко, Н. Слюсаренко, І. Теплицький, М. Титаренко, Л. Тихенко, Л. Шпак), творчої діяльності (С. Мельник, О. Расказова), творчої активності (Л. Баранова, Г. Костюшко, Т. Чурпіта) тощо. Н. Кічук визначає творчий потенціал як двигун особистості. Також учені наголошують на необхідності формування творчого потенціалу, досліджуючи цей феномен з боку філософського (О. Клепиков, І. Кучерявий, Л. Коган, В. Овчинников, Р. Пономарьова, О. Чаплигін та ін.), культурологічного (М. Ценко, Н. Мартинович, Л. Москвичова та ін.), психологічного (М. Гнатко, В. Рибалка, В. Роменець та ін.) і педагогічного (Е. Гуцало, П. Кравчук, Н. Посталюк, О. Виговська, В. Лісовська, О. Приходько та ін.) аспектів.

У ракурсі психолого-педагогічної парадигми творчий потенціал розглядається як «сукупність можливостей цілеспрямованої творчої діяльності, що виявляють себе завдяки творчим здібностям» (П. Кравчук), як динамічна інтегративна властивість особистості, що є передумовою творчої діяльності (С. Глухова), особистісна здатність до творення нового, яка проявляється в особливостях мислення (І. Ігнатенко). Як підкреслювала Л. Даринська [1], творчий потенціал включає в себе генетичний, соціально-особистісний і логічний компоненти, відповідно до чого творчий потенціал розглядається як перетворювальна сила особистості, що реалізується в усіх сферах її життя.

Також означений феномен вивчається в контексті музичної педагогіки. Методології розвитку творчих здібностей особистості в процесі музичної діяльності присвячені праці Б. Асаф'єва, Є. Бриліна, Н. Ветлугіної, Г. Побережної, Н. Сродних, В. Шульгіної, О. Щолокової, Б. Яворського та інших.

Проблема творчого потенціалу вчителя музики вивчається в контексті загального наукового розуміння творчості, зокрема педагогічної. Творчість в особистісному аспекті, незалежно від виду діяльності, у якій вона проявляється, характеризується такими рисами, як прагнення до нового, здатність до аналізу й самоаналізу, гнучкість і широта мислення, воля й уява [3]. Вважається, що неможливо навчити людину творчості, але педагогічний процес може бути трансформований таким чином, щоб за допомогою спеціально розробленої системи педагогічного впливу стати передумовою формування творчого потенціалу особистості [4].

У контексті нашої роботи на основі теоретико-методологічного аналізу питань, які підіймали вчені з приводу означеної проблеми,

спираючись на аналіз наукової літератури в психолого-педагогічній галузі, беручи до уваги дослідження музичної педагогіки, ми визначаємо творчий потенціал майбутнього вчителя музики як систему особистісно-професійних якостей і здібностей, спрямованих на створення суб'єктивно й об'єктивно нового в музично-педагогічній практиці, що спонукає особистість до творчої самореалізації, саморозвитку та професійного самовдосконалення, зокрема в контексті навчання гри на фортепіано. Ми вважаємо, що розробка ефективної методики формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музики в процесі навчання гри на фортепіано відповідає запитам сучасності щодо професійної підготовки фахівців, зокрема в галузі музично-педагогічної освіти. Для обґрунтування й перевірки ефективності методики формування творчого потенціалу майбутнього вчителя музики в процесі навчання гри на фортепіано постає питання діагностування й оцінювання сформованості творчого потенціалу у студентів на початку та наприкінці науково-дослідної роботи. Відповідно до цього ми визначаємо мету даної статті.

Мета статті – визначення критеріїв і відповідних показників рівнів сформованості творчого потенціалу у студентів – майбутніх фахівців у галузі музичної освіти.

Мету конкретизовано в таких завданнях:

- обґрунтувати критерії оцінювання творчого потенціалу майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано на основі вивчення компонентної структури досліджуваного феномену;
- визначити показники сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики;
- описати рівні прояву та сформованості творчого потенціалу майбутніх фахівців.

Виклад основного матеріалу. Дослідження складного, багатогранного, інтегрального феномену творчого потенціалу, зокрема в контексті навчання гри на фортепіано майбутнього вчителя музики, дозволило виявити його зміст і атрибутивні характеристики. Проаналізувавши сучасні наукові дослідження, ми обґрунтували структуру творчого потенціалу майбутнього вчителя музики (зокрема, в процесі навчання гри на фортепіано), яка, в контексті нашого дослідження, складається з таких компонентів: спонукально-ціннісний, когнітивно-світоглядний, креативно-діяльнісний і рефлексивно-інтерпретаційний. Кожен із структурних компонентів пов'язується з критерієм, відповідно до якого на діагностичному етапі експериментально-дослідної роботи ми зможемо оцінити рівень сформованості в майбутніх учителів музики творчого потенціалу.

Спонукально-ціннісний компонент передбачає наявність у індивіда творчих ціннісних орієнтацій, серед яких можна виокремити потребу творення себе як особистості, творення іншої людини, що має безпосереднє значення в контексті педагогічної діяльності, творення унікальних педагогічних технологій. Творчі ціннісні орієнтири мають

безпосередній вплив на оцінку особистістю власної творчої діяльності, її продуктів, що, безумовно, є важливим на шляху становлення педагога, який має виховувати, розвивати й навчати дітей засобами музично-творчої діяльності, допомагаючи їх формувати власні ціннісні орієнтації. Ціннісне ставлення до діяльності вчителя музики передбачає наявність у студентів сформованих ідеалів, образів успішного фахівця, певні професійні риси якого вони бажають наслідувати у власній діяльності. Спонукально-ціннісний компонент творчого потенціалу майбутнього вчителя музики зумовлює визначення першого критерію, який ми визначаємо як *ціннісне ставлення до фахово-творчої діяльності*.

Даний критерій ґрунтується на усвідомленні студентом внутрішньої потреби у творчій самореалізації в галузі музичної педагогіки, за умовами якої реалізація й формування власного творчого потенціалу в процесі навчання гри на фортепіано набуває для майбутнього фахівця безпосередньої значущості, що дає змогу трансформувати потенційну творчу енергію в актуальну творчу діяльність. Ціннісне ставлення до фахово-творчої діяльності ми вважаємо доцільним діагностувати за допомогою таких показників:

- усвідомлення об'єктивної цінності творчості в межах фахової діяльності;
- наявність у студентів пріоритету творчого саморозвитку й самореалізації;
- стійкість позитивної мотивації до впровадження творчих методів у процес навчання гри на фортепіано й педагогічної практики.

Усвідомлення фахово-творчої діяльності як особистісної цінності формує у свідомості студентів мотиваційних запитів на дослідження, діагностування й реалізацію власного творчого потенціалу. Потенційні творчі сили особистості вимагають поштовху для практичної реалізації, і таким поштовхом може стати розуміння особливостей діяльності вчителя музики, успішність якої безумовно ґрунтується на творчому підході.

Відчувши інтерес до формування власного творчого потенціалу саме в галузі музичної педагогіки, студенти починають розглядати власне навчання, зокрема гри на фортепіано як особистісну платформу для творчої самореалізації. Це спрямовує майбутніх фахівців на опанування інтегральним знанням про особистість як суб'єкта творчості, про успішних фахівців у обраній професійній галузі, які ефективно впроваджували результати власної творчості в процес фахової діяльності, про творчий процес як такий, його закономірності, особливості з метою знаходження параметрів оцінки.

Ці процеси пов'язуються з когнітивно-світоглядним компонентом творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, який передбачає формування системи знань (від інформації до сформованого досвіду, який трансформується у світогляд), необхідної для успішного творчого виконання фахової діяльності в галузі музичної педагогіки.

Когнітивно-світоглядний компонент творчого потенціалу ми пов'язуємо з виокремленням такого критерію, як *системність знань і уявлень про фахово-творчу діяльність*. Творча взаємодія фахівця з учнями, з музичним твором у процесі його художньої та виконавської інтерпретації, з педагогічним колективом у межах освітнього й навчального простору завжди мають ознаки унікальності, адже творчі прояви відображають індивідуальність суб'єкта творчості. Тому педагогіка творчості пов'язується з певними ускладненнями, адже неможливо скопіювати творчу дію або транслювати творчу позицію. Але творча педагогічна активність майбутнього вчителя музики певним чином спирається на знаннєвий аспект. Тому критерій даний критерій – системність знань і уявлень про фахово-творчу діяльність – ми можемо оцінити через такі показники:

- усвідомленість інтегративного знання про різні аспекти педагогічної творчості;
- розуміння особливостей педагогічної творчості в діяльності вчителя музики;
- здатність діагностувати продуктивність творчої діяльності інших.

Розширення інформаційного простору, у якому існує людство в умовах сьогодення сприяє тому, що отримання будь-якої інформації є максимально доступним. Трансляція знань і готових фактів учителем втрачає свою актуальність і вимагає від учителя наповнювати інформацію практично-творчою спрямованістю, формувати естетичний смак і світогляд учнів, використовуючи для цього творчо-розвивальний потенціал музичного мистецтва. Залучення учнів до творчої діяльності вимагає від фахівця не тільки здатності до творчості, але й знання механізмів психології творчості, творчих процесів, чинників творчого розвитку, критеріїв оцінювання продуктів творчості в об'єктивному та суб'єктивному сенсах для реалізації себе як педагога-творця, здатного ефективно й цілеспрямовано впливати на формування творчого потенціалу учнів.

Формування творчого потенціалу ефективно відбувається в процесі творчої діяльності. Це зумовлює виокремлення в структурі творчого потенціалу майбутнього вчителя музики креативно-діяльнісного компоненту, адже креативність, як уже було зазначено, визначається в якості складової творчого потенціалу майже всіма дослідниками (Дж. Гілфорд, П. Торренс, В. Дружинін та ін). У контексті нашого дослідження креативність ми розглядаємо як сукупність творчих здібностей особистості, яка проявляється в процесі фахової підготовки й діяльності майбутнього вчителя музики, зокрема в процесі навчання гри на фортепіано та дає студентові можливість творчо підходити до вирішення професійно-фахових проблем.

З креативно-діялісним компонентом творчого потенціалу ми пов'язуємо такий критерій, як *фахово-творча мобільність майбутнього*

вчителя музики. Педагогічна мобільність визначається як здатність успішно й легко переключатися на інші види діяльності, оперативно вибирати засоби виконання різних завдань (Є. Рапацевич) [2]. У контексті критеріального апарату оцінювання творчого потенціалу майбутніх учителів музики фахово-творча мобільність розглядається нами як ступінь розвиненості творчих здібностей, як-от: швидкість і гнучкість, генерування ідей, створення нестандартних композицій із наявних елементів, активна уява, фантазія, асоціативне й дивергентне мислення, готовність залучати до творчої діяльності інших, творчо взаємодіяти з художньою інформацією, здатність швидко актуалізувати набутий досвід у нових незвичних умовах музично-педагогічної діяльності.

Фахово-творчу мобільності майбутнього вчителя музики вважаємо доцільним оцінювати за допомогою таких показників:

- розвиненість творчих здібностей;
- здатність творчо використовувати набутий досвід у нерегламентованих умовах;
- володіння методами організації музично-творчої діяльності.

Творча діяльність майбутнього вчителя музики набуває усвідомлено-професійного рівня за умовами адекватної рефлексії, яка виявляється і як моніторинг студентом власного творчого розвитку, і як самооцінка продуктів творчості, і як усвідомлення ефективності розвивально-творчої роботи з учнями в процесі педагогічної практики. Це зумовлює виокремлення в структурі творчого потенціалу майбутнього вчителя музики рефлексивно-інтерпретаційного компоненту, який передбачає усвідомлену оцінку студентом рівня сформованості власного творчого потенціалу, фахової діяльності, проявів креативності й перспектив професійного та творчого розвитку в контексті фортепіанної підготовки майбутнього фахівця. Метою формування рефлексивно-інтерпретаційного компоненту творчого потенціалу майбутнього вчителя музики є усвідомлення студентом власної стратегії та механізму виконання творчих дій, а критерієм оцінювання сформованості – *адекватність фахово-творчої самооцінки*.

Показниками, які дають змогу оцінити рівень сформованості рефлексивно-інтерпретаційного компоненту творчого потенціалу майбутнього вчителя музики є:

- уміння адекватно оцінити рівень творчих надбань;
- діагностика ефективності стратегій власного творчого саморозвитку;
- здатність оцінити рівень творчого потенціалу інших.

Аналізуючи критерії оцінювання творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, ми вважаємо за необхідне підкреслити, що творчий потенціал різних рівнів сформованості присутній у кожній людині, але не в кожного він реалізується та трансформується в усвідомлену творчу діяльність. Відповідно, показники творчого потенціалу є певною мірою універсальними для різних галузей життєдіяльності. Усвідомлюючи те, що

творчий потенціал – це потенційна сила, система особистісно-професійних якостей і здібностей, які спрямовують особистість на створення суб'єктивно й об'єктивно нового, ми зазначаємо, що найбільш значущою характеристикою та загальним показником творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, зокрема в процесі навчання гри на фортепіано, є внутрішня вмотивованість до творчості й ціннісне ставлення до творчої самореалізації саме в галузі музичної педагогіки, які дають змогу особистості використовувати свої потенційні творчі резерви, та власне творча діяльність, на основі якої ми можемо оцінити сформованість потенційних сил особистості.

Однак, для об'єктивного оцінювання студентів у процесі експериментально-дослідної роботи, ми умовно виокремлюємо три рівні сформованості творчого потенціалу майбутніх учителів музики: репродуктивний, реноваційний та інноваційний.

Репродуктивний рівень характеризується низьким рівнем внутрішньої мотивації до творчої діяльності. Студент на даному рівні віддає перевагу діяльності за прикладом, вирішенню проблемних фахових ситуацій за звичною схемою, не вважає творчу самореалізацію в професії пріоритетним напрямом саморозвитку. Реноваційний рівень характеризується здатністю студента до оновлення, реконструкції, вдосконалення існуючих систем поведінки, досвіду. Даний рівень ще не позначається як безпосередньо творчий, але вже відрізняється зацікавленістю до творчих проявів, усвідомленням необхідності власного творчого саморозвитку. Інноваційний рівень розуміється як безпосередньо творчий і характеризується наявністю мотиваційного поштовху до творчої діяльності, потребою у творчій самореалізації, усвідомленого особистісного вибору на користь творчої професійної позиції.

Висновки та подальші перспективи наукових розвідок. Ми розглянули критеріальний апарат оцінки рівнів сформованості творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, який було обґрунтовано на основі компонентної структури досліджуваного феномену. Критеріями оцінювання творчого потенціалу ми визначили: ціннісне ставлення до фахово-творчої діяльності, системність знань і уявлень про фахово-творчу діяльність, фахово-творча мобільність майбутнього вчителя музики, адекватність фахово-творчої самооцінки.

Подальша науково-дослідна робота з даної проблеми буде присвячена узагальненню кількісних результатів діагностичної роботи, розробці й перевірці ефективності методики формування творчого потенціалу майбутніх учителів музики в процесі навчання гри на фортепіано.

ЛІТЕРАТУРА

1. Даринская Л. А. Творческий потенциал учащихся: методология, теория, практика : монография / Л. А. Даринская. – СПб, 2005. – 293 с.
2. Педагогика : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – С. 482.
3. Фетисова О. Ю. Творческий потенциал педагога и его реализация в опытно-экспериментальной и инновационной деятельности / О. Ю. Фетисова, В. И. Горовая // Научные проблемы гуманитарных исследований : научно-теоретический журнал. – Выпуск 4. – Пятигорск, 2011. – С. 185–192.
4. Філософія : підручник/ за заг. ред. М. І. Горлача, В. Г. Кременя, В. К. Рибалки. – К., Харків : Консум, 2000. – 548 с.

РЕЗЮМЕ

Хуа Вей. Критериальный аппарат диагностирования творческого потенциала будущих учителей музыки.

В данной статье нашел отражение разработанный на основе компонентной структуры критериальный аппарат оценивания творческого потенциала будущего учителя музыки. Творческий потенциал будущего учителя музыки рассматривается в данной работе как система личностно-профессиональных качеств и способностей, направленных на создание объективно и субъективно нового в музыкально-педагогической практике.

В соответствие со структурными компонентами творческого потенциала будущего учителя музыки, определены такие критерии оценивания уровней сформированности творческого потенциала будущего учителя музыки: ценностное отношение к профессионально-творческой деятельности (с показателями: осознание объективной ценности творчества в пределах профессиональной деятельности; наличие у студентов приоритета творческого саморазвития и самореализации; устойчивость положительной мотивации к внедрению творческих методов в процесс обучения игре на фортепиано и педагогической практики); системность знаний и представлений о профессионально-творческой деятельности (с показателями: осознанность интегративного знания о различных аспектах педагогического творчества; понимание особенностей педагогического творчества в деятельности учителя музыки; способность диагностировать уровень творческой деятельности других); профессионально-творческая мобильность будущего учителя музыки (с показателями: развитость творческих способностей; способность творчески использовать накопленный опыт в нерегламентированных условиях; владение методами организации музыкально-творческой деятельности); адекватность профессионально-творческой самооценки (с показателями: умение адекватно оценить уровень творческих достижений; диагностика эффективности стратегий собственного творческого саморазвития; способность оценить уровень творческого потенциала других).

Ключевые слова: творческий потенциал, творческий потенциал учителя музыки, ценностные ориентации, мобильность, самооценка.

SUMMARY

Hua Wei. Criteria apparatus for diagnosing the creative potential of the future music teachers.

The article reflects the criteria apparatus developed on the basis of the component structure for evaluating the creative potential of the future music teacher. The creative potential of the future music teacher is considered in this work as a system of personal and professional qualities and abilities aimed at creating objectively and subjectively new in musical-pedagogical practice.

In accordance with structural components of creative potential of the future music teacher, such criteria for assessing the levels of creativity of the future music teacher are determined: value attitude to professional and creative activity (with indicators: awareness of the objective value of creativity within the limits of professional activity, the students have a priority of creative self-development and self-realization, the stability of positive motivation for the introduction of creative methods in the process of learning piano and pedagogical practice); system of knowledge and ideas about professional and creative activity (with indicators: awareness of integrative knowledge about various aspects of pedagogical creativity, understanding of the features of pedagogical creativity in the activity of the music teacher, the ability to diagnose the level of creative activity of others); professional-creative mobility of the future music teacher (with indicators: development of creative abilities, ability to use creatively the accumulated experience in unregulated conditions, possession of methods of organizing musical and creative activities); adequacy of professional and creative self-esteem (with indicators: ability to assess adequately the level of creative achievements, diagnostics of the effectiveness of strategies for their own creative self-development, ability to assess the level of creativity of others).

Key words: creative potential, creative potential of the music teacher, value orientations, mobility, self-esteem.

УДК 372.878:7.071.4

Хуан Яцянь
Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті визначено педагогічні умови творчого самовираження студентів мистецько-педагогічних вишів у процесі виконавсько-інструментальної підготовки. Зроблено припущення, що в якості педагогічних умов слід розглядати: аксіологізацію особистісно-фахової самоактуалізації майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки; використання творчого потенціалу інтерпретації музичного твору в процесі опанування різними формами інструментально-виконавської діяльності; стимулювання створення студентами власної художньо-виконавської концепції на засадах семантичного аналізу музичного твору й інтерпретаційної діалектичності; ініціювання самодослідження рівня актуальних і потенційних особистісно-фахових можливостей, моніторингу виконавсько-творчих досягнень з метою корекції та самовдосконалення виконавсько-інструментальної підготовки.

Ключові слова: майбутній учитель музики, творче самовираження, аксіологізація, інтерпретація, художньо-виконавська концепція, концертне виконавство, рефлексія, самодослідження.

Постановка проблеми. Проблема інтеграції України у світове товариство вимагає істотних змін у сучасній освіті та її органічного входження до європейського освітнього простору. Вирішення означеної проблеми спонукає вчених-педагогів і практиків до модернізації освітнього-виховного процесу через актуалізацію культурних, духовно-моральних проблем, що пов'язано з вирішенням питань формування творчої особистості майбутніх фахівців, зокрема й у галузі мистецької освіти.

Творчий розвиток студентів мистецько-педагогічних вишів здійснюється в різних видах практичної виконавської діяльності, у процесі якої вони реалізують інтелектуальні, фахові, професійні здібності, а також художньо-творчий потенціал. Тільки такий учитель музики, який творчо ставиться до навчання дітей у школі, в змозі ефективно організувати навчально-виховну діяльність і спрямувати її на розвиток здібностей учнів, а процес пізнання зробити цікавим і захоплюючим. Цим пояснюється важливе значення потреби у творчому самовираженні майбутнього

фахівця, зокрема в процесі виконавсько-інструментальної підготовки, під час розвитку в нього таких важливих професійних особистісних якостей, як-от: ініціатива, самостійність, художньо-пізнавальний інтерес, активність сприйняття музики тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Рішення проблем творчого самовираження майбутніх учителів музики в методології та методиці мистецької освіти пов'язано з питаннями творчості, реалізації творчого потенціалу та впливу означеного на особистість. Філософською основою в означеному аспекті є праці І. Канта, М. Бердяєва, В. Біблера, В. Розанова та ін. Особлива увага приділяється питанню самореалізації людини у творчій діяльності з боку психологів: К. Абульханової-Славської, А. Асмолова, Б. Братуся, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, В. Штерна та ін.

У дослідженнях В. Андреева, В. Кан-Каліка, С. Кульневича та ін. актуалізуються ідеї педагогіки творчого саморозвитку. На їх думку, творчість, творче перетворення дійсності, творчий погляд на світ і професію, професійно-творча самореалізація – явища, без яких не може існувати й розвиватися сучасний учитель. На думку О. Бондаревської, І. Ісаєва, В. Серікова, В. Слободчикова та ін., творча самореалізація – найважливіший критерій і показник готовності вчителя до здійснення професійної діяльності. Питання самореалізації вчителя музики актуалізуються в публікаціях Г. Батиршиної, Е. Бобрової, Н. Єгорової, Н. Рибаківної.

Теоретичною та практичною цінністю в контексті вивчення проблеми творчого самовираження майбутніх учителів музики є наукові роботи класиків музичної педагогіки (Н. Гродзенська, К. Орф, В. Шацька, Б. Яворський та ін.), а також сучасних дослідників у галузі мистецької освіти (Г. Батиршина, Г. Буреніна, В. Горяєв, О. Дедюхіна, А. Зайцева, А. Козир, Г. Падалка, Ці Сянбо, А. Торопова, Чжан Яньфен та ін.).

У розвідках науковців наголошується на тому, що музичне мистецтво існує як самореалізація індивіда через художню творчість, а самовираження є основною рушійною силою, яка спонукає особистість до розвитку власного таланту, здібностей, якостей і властивостей, зокрема в процесі музично-виконавської діяльності.

У контексті дослідження проблеми творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки значення набувають праці таких українських учених, як-от: В. Крицький, О. Олексюк, О. Палатайко, М. Ткач та ін. Педагогами висвітлені питання творчої самореалізації студентів мистецько-педагогічних вишів у інтерпретаційному просторі. На їх думку, виконання музики є творчою діяльністю, а продуктом інтерпретації твору стає особистісне, унікальне тлумачення художньої інформації.

Аналіз науково-методичних досліджень свідчить про те, що в сучасній мистецько-педагогічній вищій школі виникають протиріччя між необхідністю формування потреби в майбутніх учителів музики до

творчого самовираження й недостатньою визначеністю педагогічних умов для вирішення цієї проблеми, зокрема в процесі виконавсько-інструментальної підготовки студентів.

Мета статті – висвітлення педагогічних умов творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки.

Мету конкретизовано в таких завданнях:

- осмислити процес аксіологізації особистісно-фахової самоактуалізації майбутніх учителів музики під час музично-виконавської діяльності;

- дослідити значення творчого потенціалу виконавської інтерпретації в процесі опанування різними видами й формами виконавсько-інструментальної діяльності;

- висвітлити особливості стимулювання створення студентами власної художньо-виконавської концепції на засадах семантичного аналізу музичного твору й інтерпретаційної діалектичності;

- окреслити можливості ініціювання самодослідження рівня актуальних і потенційних особистісно-фахових можливостей, моніторингу виконавсько-творчих досягнень з метою корекції та самовдосконалення виконавсько-інструментальної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Узагальнення наукових поглядів педагогів щодо змісту й особливостей творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки дало змогу визначити сутність даного феномена. На нашу думку, це – особистісно-професійна діяльність студента, яка зумовлює самодослідження, реалізацію творчого потенціалу й фахового досвіду в процесі усвідомленого визначення й експресивно-інтонаційного звукового втілення власної індивідуальної виконавсько-інструментальної концепції, адекватної до існуючих мистецько-усталених виконавських традицій через самопред'явлення в умовах діалогової художньої взаємодії, що забезпечує особистісно-фахову самоактуалізацію та самоствердження.

Визначення педагогічних умов творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки в єдності з розвитком у них творчого потенціалу вимагає уточнення сутності самого поняття «умови». Умови – це «сукупність факторів, вагомих обставин, від яких щось залежить; обстановка, у якій щось відбувається» [3, 827]. У педагогіці умови частіше за все розуміють як обставини, низку заходів, які сприяють ефективності функціонування освітньої системи [5, 322]. Під педагогічними умовами розуміємо сукупність обставин, які зумовлюють творче самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки.

Однією з педагогічних умов вважаємо *аксіологізацію особистісно-фахової самоактуалізації майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки*. Означена умова передбачає

врахування ціннісних орієнтацій студентів під час творчого самовираження, які слід вважати внутрішніми, емоційно освоєними орієнтирами їх творчої виконавсько-інструментальної діяльності. Музично-інтерпретаційний процес безпосередньо пов'язаний із визначенням, розумінням і прийняттям різноманітних аксіологічних аспектів духовної системи ставлення особистості до музичного мистецтва, навчання, фахової діяльності як творчої. Розкриття творчого потенціалу майбутніх фахівців зумовлене розумінням ними важливості особистісно-фахової самоактуалізації. Означену самоактуалізацію в контексті виконавсько-інструментальної підготовки студентів розуміємо як максимально повну реалізацію інтерпретаційних здібностей і навичок, творчих якостей і властивостей через прагнення до фахового самоздійснення.

Система ціннісних орієнтацій, що формується в процесі творчого самовираження майбутніх учителів музики, містить усвідомлення музично-інтерпретаторської творчості як музично-педагогічної цінності, в основі якої знаходиться:

- сформована потреба в пізнанні й ціннісному усвідомленні сенсу мистецької освіти, виконавсько-інструментальної підготовки зокрема, активної творчої позиції, постійній спрямованості щодо особистісно-фахового самоздійснення;
- розуміння музично-інтерпретаційної діяльності як ціннісної домінанти процесу осягання й реалізації творчого потенціалу;
- набуття здібності до синтетично-діалогового спілкування як способу створення аксіосфери в процесі виконавсько-інструментальної підготовки й можливості яскравого, творчого існування в цілісному просторі мистецько-педагогічної освіти.

Процесуальні аспекти аксіологізації особистісно-фахової самоактуалізації студентів у процесі виконавсько-інструментальної підготовки повинні бути зорієнтовані на систематичний і цілеспрямований рух через пізнання, ціннісне розуміння, творче перетворення набутих інтерпретаційних знань до реалізації творчого потенціалу.

Наступною педагогічною умовою творчого самовираження майбутніх учителів музики є *використання творчого потенціалу інтерпретації музичного твору в процесі опанування різними формами інструментально-виконавської діяльності*.

Г. Гадамер і П. Рікер у своїх дослідженнях підкреслюють, що інтерпретація як категорія герменевтики є основою будь-якої комунікації, під час якої доводиться тлумачити наміри й дії людей, їхні слова, вчинки, продукти духовної та розумової діяльності, твори мистецтва й інші будь-які знакові системи [1; 6].

У музикознавстві термін «інтерпретація» визначається як: художнє тлумачення музичного твору в процесі його виконання, зокрема як активний творчий процес, у якому воля композитора повинна стати

власною волею інтерпретатора (С. Фейнберг); виконавська або авторська концепція щодо таких виразних засобів, як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування (С. Мальцев); художнє тлумачення виконавцем авторської інформації, яка зумовлює діалектичну єдність об'єктивного та суб'єктивного, виражену у вигляді особистісного ставлення до твору, що виконується (В. Белікова).

У музично-виконавській галузі поняття «інтерпретація» характеризується як процес реалізації нотного тексту, в якому «закодований» авторський задум, тобто передачі змісту музичного твору через «озвучене художнє втілення» його на інструменті. Процес виконання музики, на думку Н. Корихалової, визначається як зміст творчої діяльності музиканта-виконавця, результатом якої є процес засвоєння й розкриття художньо-образної сфери музичного твору, забарвленого власними емоціями, почуттями, думками. Дослідниця розглядає музичний твір у якості знакової системи, яка завжди потребує творчої переробки та озвучення виконавцем-інтерпретатором [2].

Особливого значення в контексті нашого дослідження набувають дослідження феномена інтерпретації в галузі мистецької педагогіки, зокрема таких науковців, як-от: В. Крицький, Д. Лісун, О. Ляшенко, Г. Падалка, М. Петренко, О. Полатайко, О. Рудницька, О. Щолокова та ін. Учені вважають, що інтерпретація музичного твору є процесом і результатом духовно-інтелектуального пізнання, розуміння та тлумачення особистістю смислових аспектів змісту музичного твору. Важлива роль, на думку дослідників, належить саме особистості інтерпретатора-виконавця.

Проблема творчого самовираження (самореалізації) в інтерпретаційному просторі, як зазначають О. Олексюк і М. Ткач, має один важливий методологічний аспект, який охарактеризовано як фундаментальний онтологічний поворот у філософії, пов'язаний із герменевтикою. Учені наголошують на тому, що в межах герменевтичного аналізу художня інтерпретація ґрунтується на передіснуванні певної художньо-образної структури, детермінованої загальнолюдськими цінностями й ідеалами, і саме вони мисляться тією первинною реальністю, яка робить можливим прочитання смислу музичного твору. Через такий аналіз проявляється активність особистісних засад майбутніх фахівців, реалізується момент свободи, завдяки якому генеруються нові ідеї та культурні цінності [4, 83–84].

Ураховуючи засади герменевтичного методологічного підходу, інтерпретацію можна охарактеризувати з позиції розуміння її як єдності етапів ознайомлення («прочитання»), освоєння й «відтворення» художньої ідеї, змісту музичного твору, що зумовлює виникнення та реалізацію виконавського задуму як творчого трактування авторського «художнього посилення», та спонукає до творчого самовираження в процесі виконавсько-інструментальної підготовки.

Якісне виконання інструментальної музики – синонім до слова «творчість». І тільки від інтерпретатора, зокрема майбутнього вчителя музики, залежить наскільки одухотворить він музичний твір своїм інструментальним виконанням. Саме індивідуальне трактування тексту підносить виконавську діяльність на творчий рівень. Адже навіть найдокладніший, насичений ремарками запис відносний, його ще потрібно не тільки «прочитати», але й «оживити», тобто виконати «творчий переклад» авторського запису-схеми в реальні звукові образи. Тому творчий потенціал інтерпретації музичного твору спонукає студента до особистісно-творчого тлумачення й «озвучування» його змісту слухачеві.

Творче самовираження студента в інтерпретаційному просторі охоплює низку форм художньо-освітнього вчинку, серед яких найважливішими можна вважати публічний виступ і концертне виконавство.

Характеризуючи публічну й концертну діяльність музиканта, А. Харащ наголошує на тому, що це діяльність комунікатора, яку можна побачити й почути. Вона містить два взаємодіючих процеси: пред'явлення комунікатора власне себе і пред'явлення тексту [7, 85]. У контексті нашого дослідження, пред'явлення себе – це самовираження майбутнього вчителя музики, зокрема в процесі виконавсько-інструментальної підготовки.

Слід зазначити, що самовираження студентів у процесі концертної діяльності, вільної від академічних рамок (концерти класу, кафедральні концерти, тематичні музичні вечори, просвітницькі концерти-проекти для дитячої аудиторії тощо), зумовлює покращення результативності виконавсько-інструментальної підготовки в цілому. Багато що в таких заходах є привабливим для здійснення творчого самовираження: урочиста форма проведення, святкова атмосфера, можливість виступити та проявити себе на відкритому концерті, виконати репертуар, який в офіційних виступах через низку різних причин не завжди можна продемонструвати. Колективна інтерпретаційна творчість на таких концертах знімає зі студентів напругу та тривожність, сприяє прояву творчого потенціалу учасників під час спільної діяльності через створення атмосфери інтелектуального та творчого співробітництва.

Самовираження під час публічних і концертних виступів дає змогу майбутньому фахівцеві презентувати себе через інтерпретацію музичного твору й налаштовує студента на пошук засобів реалізації творчого потенціалу. Такий пошук стає основою формування індивідуальної музично-виконавської культури, яка складається з музично-естетичної свідомості, виконавсько-інтерпретаційної компетентності.

Серед умов творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки слід виокремити *стимулювання створення студентами власної художньо-виконавської концепції на засадах семантичного аналізу музичного твору й інтерпретаційної діалектичності.*

Необхідність означеної умови зумовлена змістом явища творчого самовираження в інтерпретаційному просторі – зокрема усвідомленим визначенням та експресивно-інтонаційним звуковим утіленням студентами власних індивідуальних виконавсько-інструментальних концепцій, адекватних до існуючих мистецько-усталених виконавських традицій через самопред'явлення в умовах діалогової художньої взаємодії. Означене вказує на активність фахово-особистісних дій майбутніх учителів музики через генерування ними інтерпретаційних концепції як усвідомленого індивідуального вибору в результаті творчо-евристичного пошуку власних трактовок. У системі музичної культури мистецько-усталені виконавські традиції (канони) та евристика існують у неперервній діалектичній взаємодії: найбільші яскраві інтерпретації стають взірцем для наслідування, створюють свій канон, наприклад, «у стилі Г. Гульда». І навпаки, усталений норматив є опорою для нових творчо-евристичних інтерпретацій.

Творчо-евристична функція в концепції студента-інтерпретатора тісно пов'язана з діалектичною. Трактовка інструментального твору передбачає самобутнє виконавське «бачення», адже концепція є мистецькою гіпотезою композиторського «бачення» художньої дійсності. Слід зазначити, що інтерпретаторська творчість набуває певної вторинності, оскільки на першому плані знаходиться задум творця-композитора – від композиторської семантики залежить художньо-виконавський результат майбутнього вчителя музики.

Отже, художньо-виконавська концепція ґрунтується на семантичній інтерпретації інструментальної музики й має знакову природу. Основи своїх знакових уявлень студент черпає із самого твору, із вказівок і ремарок композитора, із традицій і жанрів. Концепція інтерпретації надає всій безлічі знаків тексту стійкі значення, а в процесі генерації майбутній учитель музики ґрунтується на тих принципах, що й композитор.

У межах інтеграції цілісної художньо-виконавської концепції музичного твору студент через опору на асоціативне мислення відтворює релятивну семантику співвідношень знаків тексту і, як слідство, з'являється режисерське, сценічне унікальне прочитання, яке можна вважати результатом творчого самовираження.

Четвертою умовою творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки є *ініціювання самодослідження рівня актуальних і потенційних особистісно-фахових можливостей, моніторингу виконавсько-творчих досягнень з метою корекції та самовдосконалення виконавсько-інструментальної підготовки.*

Оскільки художньо-виконавська концепція цілком ґрунтується на центральному положенні філософії тесту – невіддільності розуміння тексту від саморозуміння й самодослідження інтерпретатора, тому в інтерпретації є типовою ситуація, зокрема про яку говорив О. Роден, що в мистецтві важливо не *що* відтворювати або *як* відтворювати, а *хто* відтворює.

Виконавсько-творче досягнення віддзеркалює взаємодію, взаємопроникнення в єдиному проблемному просторі творчого самовираження. Воно означає підсумовування всієї сукупності набутих виконавських знань, умінь, навичок, художньо-творчих і ментальних уявлень тощо в процесі реалізації студентами творчого потенціалу в принципово нову якість – інтерпретаційно-інформаційний підсумок.

Художньо-виконавська концепція майбутніх учителів музики віддзеркалює акт збагнення смислів інструментального твору; її результат не вкладається в однозначні форми понять. Концепції корелюють не стільки безпосередньо з об'єктами, скільки з відповідями, які виникли в ході багатостороннього діалогу студента-інтерпретатора. Вони дозволяють майбутнім фахівцям визначити зміст власного фахового «Я», свої потенційні творчі можливості для корекції перспектив особистісно-професійного розвитку в процесі виконавсько-інструментальної підготовки. Ідеться про розвиненість рефлексивних умінь.

Рефлексія як думка про думку досягнення мети під час створення власної художньо-виконавської концепції визначає, наскільки усвідомлено майбутні фахівці оволоділи знаннями, уміннями, навичками тощо, чи спроможні вони співвідносити їх з отриманим результатом, де критерієм слугує сам процес творчого самовираження. Студенти повинні оцінити перебіг процесу самодослідження й визначити власні за реалізацією шляхи самоактуалізації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, результати аналізу мистецько-педагогічних досліджень свідчать, що умовами забезпечення системності й цілісності у змісті процесу творчого самовираження майбутніх учителів музики під час виконавсько-інструментальної підготовки є: аксіологізація особистісно-фахової самоактуалізації майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки; використання творчого потенціалу інтерпретації музичного твору в процесі опанування різними формами інструментально-виконавської діяльності; стимулювання створення студентами власної художньо-виконавської концепції на засадах семантичного аналізу музичного твору й інтерпретаційної діалектичності; ініціювання самодослідження рівня актуальних і потенційних особистісно-фахових можливостей, моніторингу виконавсько-творчих досягнень з метою корекції та самовдосконалення виконавсько-інструментальної підготовки.

Подальшого наукового дослідження вимагає проблема визначення педагогічних принципів і методики творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гадамер Х.-Г. Истина и метод : Основы философской герменевтики / Х. Г. Гадамер [пер. с нем., общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова]. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Корыхалова Н. П. За вторым роялем: работа над музыкальным произведением в фортепианном классе / Н. Корыхалова. – СПб. : Композитор, 2006. – 552 с.
3. Ожегов С. И. Толковый словарь / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : «Азъ», 1996. – С. 827.
4. Олексюк О. М. Музично-педагогічний процес у вищій школі / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – К. : Знання України, 2009. – 125 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь : Золотой фонд / [под ред. Б. М. Бим-Бад и др.]. – М. : Большая энциклопедия, 2003. – 528 с.
6. Рикер П. Конфликт интерпретаций : Очерки о герменевтике / П. Рикер [пер. с фр. И. С. Вдовина]. – М. : Канон-Пресс-Ц : Кучково поле, 1995. – 358 с.
7. Хараш А. У. Смысловая структура публичного выступления (об объекте смыслового восприятия) / А. У. Хараш // Вопросы психологии. – 1978. – № 4. – С. 86–97.

РЕЗЮМЕ

Хуан Яцян. Педагогические условия творческого самовыражения будущих учителей музыки в процессе исполнительско-инструментальной подготовки.

Цель данной статьи – освещение педагогических условий творческого самовыражения будущих учителей музыки в процессе исполнительско-инструментальной подготовки. Уточнено, что творческим самовыражением является личностно-профессиональная деятельность студента, которая обуславливает самоисследование, реализацию творческого потенциала и специального опыта в процессе осознанного определения и экспрессивно-интонационного звукового воплощения собственной индивидуальной исполнительско-инструментальной концепции, адекватной существующим художественно-сложившимся традициям через самопредъявление в условиях диалогового взаимодействия, что обеспечивает личностно-специальную самоактуализацию и самоутверждение.

Сделано предположение, что в качестве педагогических условий творческого самовыражения будущих учителей музыки в процессе исполнительско-инструментальной подготовки следует рассматривать: аксиологизацию личностно-специальной самоактуализации студентов в процессе исполнительско-инструментальной подготовки; использование творческого потенциала интерпретации музыкального произведения в процессе овладения различными формами инструментально-исполнительской деятельности; стимулирование создания студентами собственной художественно-исполнительской концепции на основе семантического анализа музыкального произведения и интерпретационной диалектичности; инициирование самоисследования уровня актуальных и потенциальных личностно-специальных возможностей, мониторинга исполнительско-творческих достижений с целью коррекции и самоусовершенствования исполнительско-инструментальной подготовки.

Сделаны выводы о том, что внедрение указанных педагогических условий должно обусловить: учёт ценностных ориентаций студентов в процессе творческого самовыражения, которые следует считать внутренними, эмоционально освоенными ориентирами их творческой исполнительско-инструментальной деятельности; самопрезентацию через интерпретацию музыкального произведения и поиск способов реализации творческого потенциала; активность специально-личностных действий будущих учителей музыки через генерирование ними интерпретационных концепций как осмысленного индивидуального выбора в результате творческо-эвристического поиска собственных инструментальных трактовок; определение студентами содержания собственного специального «Я», свои потенциальные творческие возможности для коррекции перспектив личностно-профессионального развития в процессе исполнительско-инструментальной подготовки.

Перспективами дальнейшего исследования заявленной проблемы может стать определение педагогических принципов и методики творческого самовыражения будущих учителей музыки в процессе исполнительско-инструментальной подготовки.

Ключевые слова: *будущий учитель музыки, творческое самовыражение, аксиологизация, интерпретация, художественно-исполнительская концепция, концертное исполнительство, рефлексия, самоисследование.*

SUMMARY

Huang Yatzyan. *Pedagogical conditions of creative self-expression of the future music teachers in the process of performing-instrumental training.*

The aim of this article is to highlight the pedagogical conditions for the creative expression of the future music teachers in the process of performing-instrumental training. It is specified that creative self-expression is the student's personal and professional activity, which determines self-study, realization of creative potential and special experience in the process of conscious definition and expressive-intonational sound realization of one's own individual conceptual and instrumental concept that is adequate to existing art-established traditions through self-presentation in conditions of dialogic interaction that provides personal-special self-actualization and self-affirmation.

It is suggested that as the pedagogical conditions for creative expression of the future music teachers in the process of performing-instrumental training, it is necessary to consider: axiologization of student's personal-special self-actualization in the process of performing instrumental training; use of creative potential of interpretation of a musical work in the process of mastering various forms of instrumental-performing activity; stimulating the creation by students of their own artistic and performing concepts based on the semantic analysis of the musical work and interpretational dialecticism; initiation of self-

examination of the level of actual and potential personal-special opportunities, monitoring of performing and creative achievements with the purpose of correction and self-improvement of performing-instrumental training.

It is concluded, that introduction of these pedagogical conditions should determine: consideration of the students' value orientations in the process of creative self-expression, which should be considered as internal, emotionally mastered orientations of their creative performing and instrumental activity; self-presentation through the interpretation of a musical work and the search for ways to realize creative potential; active special-personal actions of the future music teachers through the generation of their interpretative concepts as a meaningful individual choice as a result of creative-heuristic search for their own instrumental interpretations; determination by students of the content of their own special "I", their potential creative opportunities for correcting the perspectives of personal and professional development in the process of performing-instrumental training.

Prospects for further study of the stated problem can be the definition of pedagogical principles and methods of creative expression of the future music teachers in the process of performing-instrumental training.

Key words: *future music teacher, creative expression, axiology, interpretation, artistic and performance concept, concert performance, reflection, self-study.*

РОЗДІЛ IV. ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

УДК 378.091:[159.9:37]:7.071.2:785.12

Ду Ханьфен

ПРОФЕСІЙНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ВИМОГИ ДО ОСОБИСТОСТІ ДИРИГЕНТА ОРКЕСТРУ

У статті висвітлюється сутність професійних і психолого-педагогічних вимог до особистості вчителя музики та диригента оркестру. Розглядається комплекс психолого-педагогічних якостей майбутнього вчителя музики та диригента оркестру, який складається з: особистісних музичних якостей (музичний слух, музична увага, музична пам'ять); елементів диригентської (мануальної) техніки; етики особистої поведінки, що складає комплекс зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки, від якої залежить ефективність та успіх педагогічної та виконавської роботи.

Ключові слова: учитель музики, диригент оркестру, особистісні якості, педагогічна техніка

Постановка проблеми. Змістом діяльності будь-якого музиканта-виконавця є образне музичне мислення та внутрішня експресивна творча мова, яка реалізується в конкретних виконавських діях, пов'язаних із його музичним інструментом. Зміст діяльності диригента аналогічно за своєю психологічною структурою виконавської діяльності й мови оркестрового музиканта, але в диригента мовою стають певні дії, спрямовані на досягнення бажаних художніх цілей у процесі активної взаємодії з творчим колективом.

Видатний французький композитор і диригент Гектор Берліоз (1803–1869) одним із перших сформулював необхідний для диригента комплекс найважливіших якостей: «Диригент повинен володіти швидкою реакцією та бути рішучим, знати мистецтво композиції, природу й обсяг інструментів, уміти читати партитуру та, крім того, володіти особливим талантом і іншими даруваннями, без яких не зможе встановитися незримий зв'язок між ним і всіма, ким він керує...». [1, 602]

Мета статті полягає у висвітленні основних професійних і психолого-педагогічних якостей диригента оркестру – особистісних музичних якостей (музичний слух, музична увага, музична пам'ять), елементів диригентської (мануальної) техніки, етики роботи музичним колективом.

Диригентське виконавство являє собою складний комплекс різних видів музичної діяльності, що включає в себе дії, що протікають

послідовно або одночасно та спрямовані на різні цілі. Кожна з них мотивується різними спонуканнями, супроводжується відповідними емоціями. Численні функції, що виконуються диригентом у момент керівництва виконанням, взаємопов'язані, а деколи виступають у суперечливих, і, навіть, конфліктних відносинах. Подібної своєрідності не знає жоден із видів виконавського мистецтва.

Диригент – одна з найцікавіших і складних творчих професій. Слово «диригент» походить від французького «diriger» і означає «ведуча особа, керівник колективним виконанням музичного твору».

Диригент – це не тільки керівник, організатор, інтерпретатор, але й педагог. У педагога й диригента багато спільного: доброзичливість, тактовність, вміння «запалити» людей і повести за собою. За визначенням всесвітньо відомого педагога, диригента, російського професора І. О. Мусіна (1903–1999), «...немає необхідності доводити те безперечне положення, що керівник музичного колективу є по суті його наставником і вчителем. Його обов'язок полягає в тому, щоб виховувати колектив, підвищувати його виконавську культуру, здатність розуміти й відчувати образно-емоційний зміст музики» [2, 7].

Кожен музикант, який займається диригуванням, повинен усвідомити, що диригування – не самоціль, а засіб спілкування з колективом, спосіб передачі інформації, мова, якою диригент говорить з колективом.

Диригент повинен володіти цілим комплексом різних здібностей. Здібностями психологи називають такі особливості особистості, які забезпечують людині успішне виконання певної діяльності. Здібності поділяються на загальні та спеціальні. Здібності є результатом розвитку. Вони формуються й досягають того чи іншого рівня за умови активного включення людини в певну діяльність.

Видатний російський (радянський) дослідник психології мистецької діяльності Б. М. Теплов (1896–1965) вказував, що самі по собі здібності не можуть бути вродженими. Вродженими можуть бути лише задатки.

Для розвитку музичних здібностей необхідна схильність до заняття мистецтвом – схильність до художнього мислення, наявність творчої фантазії. Необхідно володіти такими музичними здібностями, як музичність, музичний слух і ритм, музична пам'ять. Важливі також виконавські здібності – гра на інструменті, мануальна техніка.

Необхідна наявність трьох основних музичних здібностей у структурі музикальності: ладового почуття, здатності доволіно користуватися слуховими уявленнями, що відображають звуковисотне та метро-ритмічне відчуття. Названі здібності складають ядро музикальності [3, 303–316].

Однак, музикальність розуміється більшістю дослідників як своєрідне поєднання здібностей і емоційних сторін особистості, які проявляються в музичній діяльності. Велике значення музикальності полягає не тільки в естетичному й моральному вихованні, але й у розвитку психологічної культури особистості.

Відомо, що головною професійною якістю диригента є розвинений *музичний слух*.

Найбільш відомі наукові підходи до вивчення поняття «музичний слух» та його найбільш ефективного розвитку як особистісної якості висвітлені в працях всесвітньо відомих психологів і мистецтвознавців.

Ще в XIX ст. питання музичного слуху та його особливостей розвитку було поставлено німецьким фізіологом Германом Гельмгольцом (H. Helmholtz; 1821–1894), який розвинув так звану фізичну й фізіологічну теорію музики, розробив теорію людського слухового апарату, виявив його здатність розкласти складні звуки на прості тони. Гельмгольц довів, що тембр звуку визначається наявністю обертонів і їхньою відносною силою, що причина лежить в особливостях їхніх коливань, які впливають на орган слуху [4, 950].

Послідовниками в розвитку теорії музичного слуху були німець Карл Штумпф (Carl Stumpf, 1848–1936), який створив теорію психології музичних сприймань, американський психолог Карл Сішор (Carl Emil Seashore; 1866–1949), що був одним з основоположників тестології музичних здібностей.

Музичний слух – поняття складне та включає в себе низку компонентів, найважливішими з яких є звуковисотний, ладовий (мелодичний і гармонічний), тембровий і динамічний слух. Існує також абсолютний і відносний музичний слух.

Наявність абсолютного слуху (пасивного або активного) нерідко вказує на загальну музичну обдарованість. Чим краще слух диригента, тим повніше його володіння оркестром. Володіти абсолютним слухом для диригента корисно, але не обов'язково.

Серед сучасних дослідників феномену музичного слуху поряд з уже згадуваним Б. М. Тепловим слід відзначити російських дослідників В. В. Медушевського, Д. К. Кинарську, М. В. Карасьову, що стали фундаторами різних теоретичних підходів до розвитку музичних здібностей музикантів-виконавців і диригентів [5].

Для диригента найважливішим робочим інструментом є високорозвинений внутрішній слух.

Під внутрішнім слухом розуміється здатність уявляти звучання як окремих тонів і акордів, так і всієї їх сукупності у процесі читання партитури. Читання партитури без інструменту, як і читання книги без вимовляння слів уголос – це якість, якою кожен диригент повинен оволодіти досконало.

Іншою найважливішою якістю, яка повинна бути притаманна диригентові є диригентська (мануальна) техніка.

Диригентська техніка спочатку мала назву «мануальна» від латинського слова «*manos*» – рука.

Мануальна техніка – це певний набір жестів і прийомів, що дозволяють диригентові передавати всі його наміри: необхідну інформацію

про темп, ритм, метр, характер, динаміку; показ основних вступів інструментів або їх групами; своє трактування твору. Найважливішим загальним властивістю диригентського жесту є те, що диригентський жест біфункціональний (має подвійну функцію). Він повинен бути здатний передбачати майбутнє й одночасно фіксувати сьогодення.

Диригент використовує систему прийомів і рухів, що впливають на дії виконавців – оркестрантів. Ці жести повинні розкріпачувати, вивільняти власні творчі сили виконавців. Диригент досягає бажаного звучання не грізним велінням, не владою, даною йому становищем керівника, а педагогічним тактом, ніколи не наказує, не вимагає, але переконує, знаходячи найбільш необхідні, самі вірні й точні слова, «розбурхує, смикає музикантське нутро», звертаючись до різноманітних порівнянь, епітетів, метафор.

Можливості розвитку й удосконалення мануальної техніки безмежні. Але техніка принесе свою користь, якщо нею володіє диригент, який прекрасно знає партитуру, глибоко мислячий, відмінно чує та вміє контролювати звучання всього оркестру й кожного музиканта.

Але головне в мистецтві диригента лежить не у фізичних діях, а в психологічних чинниках, які різними способами реалізуються у процесі диригування. Це своєрідне спілкування диригента й оркестру, що об'єднує в єдину систему їхню діяльність. Воно базується на *взаємодії уваги керівника й колективу*. Ця взаємодія уваги і є основним чинником зросту виконавської майстерності художнього колективу.

Само поняття уваги означає виборчу спрямованість сприйняття на той чи інший об'єкт. Увага – це психологічний стан людини, що характеризує інтенсивність його пізнавальної діяльності. Увага – особливий вид активності людини, який виражається в концентрації свідомості на вирішенні завдань, що виникають у процесі індивідуальної чи спільної діяльності. Увага сприяє успішним пошукам шляхів досягнення мети.

За визначенням відомого радянського психолога П. Я. Гальперіна (1902–1988) «увага не має свого окремого, специфічного продукту. Її результатом є поліпшення будь-якої діяльності, до якої вона приєднується» [6, 169–175].

І диригент, і педагог повинні мати здатність до розподілу своєї уваги між безліччю об'єктів, чи то оркестровий колектив або оркестровий клас.

Спрямованість або вибірковість уваги виявляється в різних формах. Зосередженість уваги передбачає таку його організацію, яка забезпечує глибину, точність і ясність відображення у свідомості об'єктів пізнання. Одним із головних властивостей уваги є обсяг, розподіл і переключення уваги з одного об'єкта на інший. Велике значення в діяльності диригента має зосередженість уваги. Диригенту необхідне вміння зацікавити, ставити завдання, шукати та знаходити нове, порівняно зі старим.

Диригент оркестру найчастіше використовує так звану «контролюючу (зовнішню) увагу» яка спрямована на вирішення організаційних завдань: здійснення контролю й регуляції дій оркестру.

У той самий час існують внутрішні контакти, що охоплюють інтелектуальну сферу, пов'язану з творчим процесом.

Внутрішній контакт – це спосіб осягнення внутрішнього світу музиканта, проникнення в його творче «я». Необхідно зазначити, що внутрішні контакти мають подвійну спрямованість слуху: перша – на контроль дії оркестру, і друга – на контакт диригента зі своїм внутрішнім уявленням звучання оркестру.

За висловом видатного диригента світового значення Ф. Вейнгартнера, «сутність спілкування диригента й музикантів полягає у взаємному психічному зараженні один одного, виникненні особливого «духовного струму» між музикантами та диригентом» [7, 16].

З усіх навичок, необхідних диригентові для його діяльності, на перше місце слід поставити слухову увагу. Слухова увага необхідна кожному музикантові-виконавцеві. Граючи на інструменті, музикант уважно слухає своє виконання, порівнюючи його зі сформованими в його свідомості уявленнями.

Іще однією якістю, що має велике значення для розвитку виконавської діяльності диригента є наявність розвиненої *музичної пам'яті*.

Проблему музичної пам'яті можна віднести до однієї з найбільш складних і актуальних проблем музичного виконавства.

Виконання або гра напам'ять має порівняно недавнє походження. Загально відомо, що в часи В. Моцарта, Й. Гайдна, Л. Бетховена лише деякі виконавці вважали це за потрібне. Пам'ять у ті часи не вважалася необхідною складовою частиною комплексу музичної обдарованості. Заучувати напам'ять рекомендувалося тільки складні епізоди, або тексти в місцях перевертання сторінок. Однак, «гра по нотах» має свої незручності, пов'язані з роздвоєністю уваги.

Виконання без нот у даний час приймається за норму. Гра напам'ять забезпечує більшу свободу вираження, ніж гра по нотах, які не тільки обмежують виконавця, але й заважають йому.

У музичній педагогіці давно поставлено питання про способи запам'ятовування музики, про важливість гри напам'ять як основи творчої волі виконавця. Емпіричним та експериментальними шляхами було знайдено чимало корисних прийомів, вироблені цінні практичні рекомендації, які ставлять за мету – підвищити продуктивність запам'ятовування музики. Найвідомішим дослідженням цього питання є праці вже згаданого видатного психолога Б. М. Теплова.

Серед сучасних досліджень особливостей музичної пам'яті слід назвати фундаментальні роботи російських дослідників Ю. О. Цагарелі, І. С. Букреєва та ін. [8]. Українські дослідження останнього часу, що присвячені питанням розвитку музичної пам'яті, охоплюють діапазон від дошкільного віку до студентів вищих навчальних закладів. Це дисертаційні роботи О. В. Руденко, Ян Чжоу, О. О. Матвеєвої та ін. [9].

Запам'ятовування музики – це компонент складного психологічного акту, та його не можна розглядати поза індивідуальності музиканта, поза умов середовища й характеру його діяльності. Музична пам'ять – поняття синтетичне, що включає слухову, рухову, логічну, зорову та інші види пам'яті. Як і всі здібності, вона піддається значному розвитку. Диригентові важливо розвивати такі види музичної пам'яті:

- слухову пам'ять, яка служить основою для успішної роботи в будь-якій галузі музичного мистецтва;
- рухову, пов'язану з мануальною технікою диригента;
- логічну, пов'язану з розумінням змісту твору, закономірностей розвитку думок композитора;
- зорову пам'ять – у вивченні та запам'ятовуванні партитури.

Однією з основних психолого–педагогічних якостей керівника художнього колективу, зокрема, диригента оркестру є педагогічна етика. Поняття етика (лат. *ethica*, від грец. *ἦθος* – *звичай*) – наука, що вивчає мораль. У процесі навчання – це філософська дисципліна, предметом якої є мораль і моральність. У повсякденному житті етика є синонімом характеристики поведінки особистості.

Діяльність педагога-музиканта має свою етику поведінки, від якої залежить ефективність і успіх педагогічної та виконавської роботи. Даній проблемі в сучасній науковій педагогічній думці присвячено значну кількість наукових праць. Але, стосовно підготовки майбутніх учителів музики й музикантів, найбільш повною, на наш погляд, цьому питанню приділена увага в роботах професора О. В. Михайличенка, який розглядає проблему етики й педагогічної майстерності майбутніх музикантів як окрему психолого-педагогічну якість, що входить до окремого напрям професійної підготовки. Цей напрям реалізується через *педагогічну техніку*, яка складається із зовнішніх і внутрішніх компонентів:

Зовнішня педагогічна техніка – це особистісні засоби аудіо-візуального та іншого відчуттєвого впливу викладача на аудиторію. До них належать: зовнішній вигляд викладача, його хода, постава, погляд, рухи, жести, міміка, пантоміміка, якості, пов'язані з мовленням – артикуляція, дикція, інтонація, орфоепія, лексика та ін.

Внутрішня педагогічна техніка – це комплекс розумово-психологічних якостей, які визначають рівень і ефективність професійної компетентності викладача в його практичній музично-педагогічній діяльності – комунікативність, перцептивність, динамізм особистості, емоційну стабільність, оптимістичне прогнозування, креативність [10, 147–151].

Висновок. На основі вище викладеного слід зробити висновок, що комплекс психолого-педагогічних вимог до майбутнього вчителя музики й диригента оркестру складається з:

- особистісних музичних якостей (музичний слух, музична увага, музична пам'ять тощо);
- елементів диригентської (мануальної) техніки;

• етики особистої поведінки, що складає комплекс зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки, від якої залежить ефективність і успіх педагогічної та виконавської роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гектор Берлиоз. Мемуары / Гектор Берлиоз ; перевод О. К. Слезкиной, вступ. статья А. А. Хохловкиной. – М. : Музыка, 1967. – 814 с.
2. Мусин И. А. Техника дирижирования / И. А. Мусин. – Л. : Музыка, 1967. – 352 с.
3. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.–Л. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1947. – 334 с.
4. Музыкальная энциклопедия / гл. ред. Ю. В. Келдыш. – Т. 1. – М. : Издательство «Советская энциклопедия», 1973. – 1071 с.
5. Медушевский В. В. Основы духовно–нравственного воспитания и образования в школе / В. В. Медушевский. – М. : Редакционно-издательский отдел Московской государственной консерватории им. П. И. Чайковского, 2001. – 252 с. ; Карасёва, М. В. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха / М. В. Карасёва. – М., 1999.; Кирнарская Д. К. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская // Психология специальных способностей. – М. : Таланты – XXI ст., 2004. – 496 с.
6. Гальперин П. Я. К проблеме внимания : Хрестоматия по психологии / П. Я. Гальперин ; сост. В. В. Мироненко ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.
7. Вейнгартнер Ф. О дирижировании / Ф. Вейнгартнер ; под ред. Н. А. Малько. – Санкт-Петербург : Издательство: «Композитор», 2015. – 56 с.
8. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / Ю. А. Цагарелли. – Казань, 1989. – 425 с. ; Букреев И. С. Психолого-педагогические проблемы профессионального становления дирижера : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / И. С. Букреев. – Екатеринбург, 1998. – 329 с.
9. Руденко О. В. Психологічні умови розвитку музичних здібностей у дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Руденко ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 21 с. ; Чжоу Ян. Психологічні особливості розвитку творчих здібностей у студентів музичних факультетів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Чжоу Ян ; Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2010. – 21 с. Матвєєва О. О. Формування творчої уяви майбутніх педагогів-музикантів у процесі професійної підготовки : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. О. Матвєєва ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2008. – 20 с.
10. Михайличенко О. В. Етика та педагогічна майстерність викладача музичних дисциплін / О. В. Михайличенко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : збірник наукових праць. – Випуск 49. – Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2014. – С. 147–151.

РЕЗЮМЕ

Ду Ханьфен. Профессиональные и психолого-педагогические требования к личности дирижера оркестра.

В статье освещается сущность профессиональных и психолого-педагогических требований к личности учителя музыки и дирижера оркестра.

Рассматривается комплекс психолого-педагогических качеств будущего учителя музыки и дирижера оркестра, который состоит из:

- *личностных музыкальных качеств (музыкальный слух, музыкальное внимание, музыкальная память);*
- *элементов дирижерской (мануальной) техники;*
- *личной этики поведения, что составляет комплекс внешней и внутренней педагогической техники, от которой зависит эффективность и успех педагогической и исполнительской работы.*

Эти качества реализуются через педагогическую технику, которая состоит из внешних и внутренних компонентов.

Внешняя педагогическая техника – это личностные средства аудио-визуального и иного чувственного воздействия преподавателя на аудиторию. К ним относятся: внешний вид преподавателя, его походка, осанка, взгляд, движения, жесты, мимика, пантомимика, качества, связанные с речью – артикуляция, дикция, интонация, орфоэпия, лексика и др.

Внутренняя педагогическая техника – это комплекс умственно психологических качеств, которые определяют уровень и эффективность профессиональной компетентности преподавателя в его практической музыкально-педагогической деятельности – коммуникативность, перцептивность, динамизм личности, эмоциональную стабильность, оптимистическое прогнозирование, креативность.

Ключевые слова: *учитель музыки, дирижер оркестра.*

SUMMARY

Do Hanfeng. Professional and psycho-pedagogical requirements to the personality of the conductor of the orchestra.

The article highlights the essence of professional and psycho-pedagogical requirements to the personality of the music teacher and orchestra conductor.

The complex of psychological and pedagogical qualities of the future teacher of music and conductor of the orchestra is examined. It consists of: personal and musical qualities (musical listening, musical note, musical memory); elements of conducting (manual) techniques; personal conduct, which is a complex of external and internal pedagogical technology, on which depends the efficiency and success of the pedagogical and performance work. The realization of these qualities takes place with the application of external and internal pedagogical techniques.

External pedagogical technique is a personal audio-visual, and other kinds of impact of the teacher on the audience. They include: appearance of the teacher, his/her gait, posture, gaze, movement, gestures, facial expressions, pantomime, qualities associated with speech, articulation, diction, intonation, orthoepy, vocabulary, etc.

Internal pedagogical technology is a complex of mental and psychological qualities which determine the level and effectiveness of teacher's professional competence in his practical musical and pedagogical activities – communication, perceptivity, dynamism, personality, emotional stability, optimistic forecasting, creativity.

Key words: *music teacher, conductor of the orchestra.*

УДК 378.147:75

Д. О. Кудренко

Криворізький державний педагогічний університет

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФОРМИ В ПОРТРЕТНОМУ ЖИВОПИСІ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ГРАФІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті автором розкрито поняття «художньо-графічної компетентності» студентів мистецьких спеціальностей. Визначено портретний живопис як одну з найважливіших навчальних дисциплін студентів мистецьких спеціальностей. Подано характеристику таким виражальним засобам у портреті, як «стилізація» та «трансформація». Зазначено, що трансформація форми в портретному живописі є дієвим засобом формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей. Запропоновано основні етапи роботи над портретом, розкрито специфічні особливості художньої трансформації та процесу стилізації, а також подано рекомендації щодо роботи над художньою трансформацією та стилізацією у портреті для студентів мистецьких спеціальностей.

Ключові слова: компетентнісний підхід, художньо-графічні компетентності, студенти мистецьких спеціальностей, портретний живопис, стилізація, трансформація.

Постановка проблеми. У сучасній світовій практиці організації та здійснення навчального процесу у вищій школі феномен компетентності є вузловим, стрижневим явищем, а компетентнісний підхід вважається основою оновлення системи вищої освіти, підготовки майбутнього спеціаліста нової формації, найефективнішим напрямом оптимізації навчальної діяльності, який забезпечує підготовку фахівця відповідно до сучасних вимог суспільства. Компетентнісний підхід має для вищої освіти велике методологічне й дидактичне значення, він спроможний більш адекватно виявити результативність занурення студентів як майбутніх фахівців у освітній процес. За допомогою інструментарію компетентнісного підходу можна здійснити об'єктивну оцінку теоретичної підготовки майбутніх спеціалістів і спроможності застосовувати набуті знання, уміння й навички як у навчальних, так і у професійних, соціальних, повсякденних ситуаціях.

У сучасних дисертаційних роботах вітчизняних учених, дослідників констатується той факт, що компетентнісний підхід нині пройшов стадію первинної методологізації й відіграє роль наукової парадигми. Це твердження базується на систематизації наукового доробку фундаторів компетентнісного підходу – Е. Зеєра, І. Зимньої, В. Лугового, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського та інших.

За період навчання на художньо-графічному факультеті студенти вдосконалюють уже набуті за попередні роки навчання компетентності (предметні, соціальні, загальнокультурні, правові, ІТ-компетентності, здоров'язбережувальні, компетентності саморозвитку) та оволодівають широким спектром новітніх предметних або предметно зорієнтованих компетентностей, безпосередньо пов'язаних з обраною спеціальністю. Безумовно, кожен різновид компетентностей відіграє певну роль у становленні професіонала-фахівця. Та для студентів мистецьких спеціальностей, на нашу думку, стрижневими повинні бути саме ті, що безпосередньо пов'язані зі специфікою майбутньої художньої або художньо-педагогічної діяльності. Ми визначаємо такою компетентністю, сутнісно важливою для професійного формування й розвитку студента, – компетентність художньо-графічну. Ця компетентність має метапредметний характер, оскільки застосовується й надалі може бути використана в кількох видах діяльності.

Контент-аналіз науково-педагогічних розвідок переконує, що словосполучення «художньо-графічна компетентність» є малоактивованим у роботах, присвячених професійному становленню студентів мистецьких спеціальностей. Ситуація, що склалася, не може бути виправданою з точки зору популярності й затребуваності на сучасному ринку освітніх послуг саме цього напрямку (дизайн, рисунок, живопис) навчально-професійної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Зростання ролі та значення образотворчого мистецтва, графічного дизайну зазначено в наукових дослідженнях (О. Рудницька, Л. Масол, М. Пічкур) як тенденція, що підсилюється з року в рік, тож зростає й попит на фахівців, які спеціалізуються в галузі образотворчого мистецтва [9; 4; 7]. Наслідком цієї тенденції можна розглядати необхідність підготовки фахівців (учителів образотворчого мистецтва, майбутніх дизайнерів, художників-оформлювачів, художників-проектувальників тощо), орієнтованих на специфічні запити споживачів і ситуацію на ринку праці.

У науково-методичній літературі поняття «художньо-графічні компетентності» визначається як знання студентами системи максимального обсягу художніх засобів (технологій, технічних прийомів, закономірностей зображення), важливих закономірностей сприйняття художнього твору, вміння здійснювати пошук і знаходити нові засоби художнього вираження, систематично застосовувати знання з метою вивчення й використання відібраних художніх засобів живопису [6, 446]. На думку Л. Масол, художньо-графічна компетентність – це здатність керуватися набутими художніми знаннями й уміннями, готовність використовувати отриманий досвід у самостійній діяльності згідно з універсальними загальнолюдськими естетичними цінностями та власними духовно-світоглядними позиціями [4, 158]. За І. Ревенко, досліджуване поняття розглядається як здатність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з художнім сприйняттям та інтерпретацією творів мистецтва різних видів і жанрів та мистецтвом у різноманітних проявах художньої

діяльності [8, 42]. М. Пічкур визначає художньо-графічну компетентність як сукупність інструментальних компетенцій – результат навчання за курсами професійно зорієнтованих і спеціальних дисциплін, які характеризуються загальними знаннями, уміннями й навичками з навчально-професійної діяльності [7, 87].

Отже, проведений аналіз поняття «художньо-графічна компетентність» дозволяє розглядати художньо-графічні компетентності студентів мистецьких спеціальностей як складну професійно-особистісну властивість, в основі якої є органічне сполучення індивідуальних творчих здібностей індивіда, його художньо-образного мислення, здатності й готовності здійснювати художню та художньо-педагогічну діяльність на професійному рівні, а також комплексу мистецьких знань, практичних умінь і навичок, що застосовуються з метою гармонізації та естетизації навколишнього середовища, досягнення високого рівня майстерності.

На наш погляд, художньо-графічна компетентність студентів мистецьких спеціальностей постає як професійно-особистісний феномен і включає низку складових компетентностей, що її характеризують і взаємодоповнюють. Уважаємо, що художньо-графічна компетентність перебуває в тісному взаємозв'язку з художньо-інтерпретаційною, художньо-композиційною, художньо-проектною, художньо-творчою, художньо-естетичною компетентностями.

Метою публікації є дослідження можливостей трансформації форми в портретному живописі як одного з дієвих засобів формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Портретний живопис є важливою навчальною дисципліною в системі підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Зауважимо, що портрет – це не просто фіксація зовнішніх рис, а створення неповторного образу, у якому виражається пропущене через уяву й почуття враження про портретовану модель. Ґрунтуючись на потребі відтворення внутрішнього світу людини, художник будує всю образотворчу сторону портрета, використовуючи художні засоби виразності. Концепція особистості в портреті перебуває в складній залежності від світогляду, естетичних і соціальних ідеалів, від стилю певного часу. Цілісному сприйняттю зображення моделі сприяє відповідний колорит, який доповнює емоційну напруженість портрету – образу [2, 118].

Практика образотворчого мистецтва встановила деякі особливості, за якими досвідчений художник чи мистецтвознавець, зазвичай, відрізняє портрет від непортрета, тобто від вигаданого, узагальнюючого образу. Однією з подібних вирішальних ознак є схожість із моделлю (оригіналом). Зрозуміло, що в різних випадках характер, глибина схожості бувають різноманітними. При цьому реалістична схожість завжди є не що іншим, як відображення у творах мистецтва суттєвих рис моделі за відсутності рис, що з нею не асоціюються. Дуже важливе й інше: якою б не була схожість портрета з моделлю, його не можна назвати гарно виконаним портретом,

якщо він не буде ще й художнім образом. Уміти відтворити зовнішні риси є вже своєрідним талантом, але портрет цим не закінчується. Справжній портрет – це художній витвір, у якому є не лише зовнішня схожість, але й душа оригіналу. Створюючи художні образи, головним завданням є не відтворення предмету з фотографічною точністю, а перетворення його за допомогою засобів художньої виразності. Тобто, творчо переробляючи риси обличчя в художні образи мистецтва або дизайну, важливим є дійти до певних узагальнень. Для цього слугує творча стилізація – процес активного відбору найбільш істотних особливостей форми, свідомо відмова від другорядного, синтез пластичної форми (спрощення рис обличчя до межі пізнаваності) [5, 50].

Проте, спростити форму не значить збіднити її. Це означає – підкреслити виразні сторони, випустивши малозначні деталі засобами форми, кольору, деталізації об'єкта, відмовитися від передачі об'єму. У будь-якому разі, творча стилізація завжди носить індивідуальний творчий характер і має на увазі авторське бачення й переробку явищ навколишньої дійсності, а також носить креативний творчий початок. В основі всіх видів і методів стилізації лежить принцип художньої трансформації реальних природних об'єктів за допомогою різних образотворчих засобів і прийомів. Здебільшого, трансформація відбувається шляхом спрощення й узагальнення форми зображуваного об'єкта (наприклад, збільшення або зменшення частин об'єкта, зміни кількості деталей, природного кольору; об'єднання різних частин стилізованого зображення що дозволяє створити максимально виразний образ) [3, 320].

Отже, головною метою художньої трансформації портрету є створення максимально виразного образу, наповненого емоційністю, яскравістю запам'ятовування, недосяжних у реалістичному зображенні. Існує відмінність між творчим завданням і нетворчим, що виявляється через характер змінення структурних частин завдання, тобто: якою мірою цей процес запрограмований готовими настановами чи навпаки потребує самостійних, пошукових форм діяльності. Навчальне та творче завдання істотно розрізняються, оскільки вони відмінні за своїм призначенням. Проте існує ціла низка факторів, що вказують на спорідненість і єдину реалістичну основу завдань. Наприклад, виразні якості живописного твору є відокремлюючими особливостями як творчих, так і навчальних робіт. Різниця полягає в рівні їх вирішення. Так, у творчих роботах подібні риси доведені до рівня високої якості, що сприяє створенню художнього образу. У навчальній роботі виразність зображення визначається завданнями, які описуються в навчальних програмах і є обов'язковими. Творчий процес – це процес перетворення результатів спостереження на художній образ. Зі свого боку, художні образи формуються поступово, у процесі пильного спостереження, а також осмислення особливостей побудови форми предметів і зображення їх на площині засобами малюнка й живопису, насамперед, за законами реалістичного мистецтва [1, 26].

Для формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей пропонуємо розглянути основні етапи роботи над портретом, встановити особливості художньої трансформації та розкрити процес стилізації, а також визначити рекомендації щодо роботи над художньою трансформацією та стилізацією в портреті.

Створюючи портрет як художній образ, живописець використовує свої неповторні фарби, вибір яких обумовлений не обов'язково образом портретованого, а безпосередньо творчими особливостями самого майстра, специфікою його творчості. Разом із тим, варто підкреслити, що яким би яскравим і цікавим за кольоровим рішенням не був портрет, він не вартий уваги, якщо не уособлює правдиве виявлення зображуваного образу й характеру особистості. Тому, необхідно дотримуватися такого алгоритму створення портрету засобами трансформації форми:

1. Вибір натурника – один із найвідповідальніших етапів. Обираючи натуру для майбутнього портрету, необхідним є врахування його характерних особливостей, темпераменту, особистісних якостей, адже від цього залежить вибір колориту та інших виражальних засобів.

2. Вибір матеріалу для створення творчої роботи.

3. Знайомство з творчими наробками відомих художників, які працювали в портретному жанрі.

4. Створення начерків, замальовок обраної натури з метою ознайомлення з притаманними їй зовнішніми рисами.

5. Багаторазове створення етюдів натури в різноманітних ракурсах і за різного освітлення (денне, штучне) задля вибору найбільш вдалого, гармонійного.

6. Створення композиції: вибір формату, розміру, точки зору, ракурсу натури, можливість використання предметів і драпувань у довколишньому інтер'єрі, що дозволить прослідкувати й утілити в портреті взаємозв'язок визначених форм, а також доповнити образ натури (наприклад, використання в композиції портрету предметів різної фактури, розміру й матеріалу, що дозволяє збагатити живописне бачення, погодити частини в нероздільній єдності).

7. Створення основного ескізу. Головне завдання – визначення стану натури (від цього залежить колорит портрету), визначення з натурною постановкою, освітленням, ракурсом, точкою зору; встановлення основних світло-тіньових відношень. Важливою є не детальна проробка портрету, а загальне враження від задуму, основні світло-тіньові та колористичні відношення.

8. Створення картону – побудова композиції в натуральному масштабі, з детальною конструктивною проробкою всіх деталей і перенесення зображення в оригінальний формат для роботи в кольорі.

9. Створення портрету в чистовому варіанті. Відрізняється своєю довготривалістю та кропіткою проробкою деталей. Під час роботи над оригіналом доцільним є спиратися на ескізи та інші наробки, використовувати пошуковий матеріал.

Особливості художньої трансформації та процес стилізації.

Мета художньої трансформації портрету: створення максимально виразного образу.

Етапи процесу стилізації:

1. Початковий етап переробки природних форм в умовно декоративний: натурні зарисовки, начерки, етюди – головна мета – передати найбільш характерні риси об'єкту зображення.

2. Інтерпретація конкретної зовнішності моделі в стилізованому художньому образі – узагальнення контурів природної форми. Стилiзація допускає умовно й довільно змінювати розміри предметів, їх колір, тональні відносини й варіювати ними. Отже, реалістичне зображення перетворюємо на стилізоване (відкидаємо «зайве», прибираємо другорядні й повторювані деталі, залишаємо тільки те, що необхідно для визначення об'єкту зображення, спрощуємо форму).

3. Окремі впізнавані частини зображення (рис обличчя) замінюємо абстрактними елементами (це дозволяє створити нереалістичне зображення, яке часто відрізняється від початкового образу).

4. На стадії стилізованого зображення можна використовувати декор для показу фактури, текстури, аксесуарів.

Рекомендації щодо роботи над художньою трансформацією та стилізацією в портреті

1. Виявити найбільш яскраво виражені особливості форми, її силуету, ракурсів.

2. Брати до уваги пластичну спрямованість і використовувати напрям розвитку форми для гармонійного komponування зображення.

3. Ураховувати характер силуету (прямолінійні, обтічні, ритмічні – обрати статичну чи динамічну побудову зображення).

4. Знайти цікавий ритм, групування форм, елементів, відібрати найбільш доречні для конкретної натури деталі.

5. Детально вивчити будову, розташування й угруповання деталей, колористичні особливості зображуваного об'єкта, адже це дозволяє здійснити декоративну переробку зображення.

Як бачимо, процес трансформації форми під час роботи над портретом сприяє виявленню, формуванню й розвитку таких складників художньо-графічних компетентностей, як: художньо-інтерпретаційна, художньо-композиційна, художньо-проектна, художньо-творча, художньо-естетична.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Сучасна мистецька освіта й сучасна образна мова в портретному живописі повинні ґрунтуватися на всьому розмаїтті виражальних засобів художнього процесу. Трансформація форми в портретному живописі – це не лише фіксація зовнішніх рис особистості, а створення неповторного образу, у якому виражається пропущене через уяву й почуття враження про портретовану модель. Студенти мистецьких спеціальностей повинні бути обізнані не лише із суто реалістичним баченням і відтворенням дійсності, а

й користуватися можливостями трансформації натури як засобом формування багатограних і глибоких образів, що, разом із тим, сприяє формуванню в них художньо-графічних компетентностей. У подальшій роботі над дослідженням планується розробка спецкурсу для студентів мистецьких спеціальностей «Трансформація форми в портретному живописі», що має забезпечити вдосконалення художньо-графічних компетентностей та їх складників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Габричевский А. Г. Искусство портрета : сборник статей / А. Г. Габричевский. – М. : Государственная Академия Художественных наук, 1928. – 111 с.
2. Ельшеская Г. В. Модель и образ. Концепции личности в русской и советской портретной живописи / Г. В. Ельшеская. – М. : Сов. художник, 1984. – 213 с.
3. Зингер Л. С. О портрете. Проблемы реализма в искусстве портрета / Л. С. Зингер. – М. : Сов. художник, 1969. – 463 с.
4. Масол Л. М. Формування базових компетентностей учнів загальноосвітньої школи у системі мистецької освіти / [Л. Масол, Н. Митропольська, В. Рагозіна та ін.] ; за наук. ред. Л. Масол. – К. : Педагогічна думка, 2010. – 232 с.
5. Морозов А. И. Художник и мир личности: Творческие проблемы современной советской портретной живописи / А. И. Морозов. – М. : Сов. художник, 1981. – 167 с.
6. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний та методичний аспекти : монографія / О. М. Отич ; за наук. ред. І. А. Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 752 с.
7. Пічкур М. О. Оволодіння засобами композиції – об'єктивна передумова формування художньо-творчої компетентності майбутнього дизайнера / М. О. Пічкур // Теоретико-методологічні аспекти мистецької освіти: здобутки, проблеми та перспективи : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції (1 листопада 2012 р.). – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – С. 86–89.
8. Ревенко І. В. Художньо-естетична компетентність учителя як показник його професійної культури / І. В. Ревенко // Мистецтво і освіта. – 2007. – № 3. – С. 139–146.
9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закладів] / О. П. Рудницька. – К. : АПНУ, 2002. – 270 с.

РЕЗЮМЕ

Кудренко Д. А. Трансформація форми в портретній живописі як средство формування художественно-графических компетентностей студентов художественных специальностей.

Целью публикации является исследование возможностей трансформации формы в портретной живописи как одного из действенных средств формирования художественно-графических компетентностей студентов художественных специальностей.

Результат исследования. В статье автор раскрывает понятие «художественно-графической компетентности» студентов художественных специальностей как сложное профессионально-личностное свойство. В нем сочетаются: индивидуальные творческие способности индивида, его художественно-образное мышление, способности и готовности осуществлять художественную и художественно-педагогическую деятельность на профессиональном уровне, а также

комплекс художественных знаний, практических умений и навыков, применяемых с целью гармонизации окружающей среды, достижение высокого уровня мастерства. Автор считает, что художественно-графическая компетентность студентов художественных специальностей выступает как профессионально-личностный феномен и включает ряд составляющих компетентностей, которые ее характеризуют и дополняют, а именно: художественно-интерпретационная, художественно-композиционная, художественно-проектная, художественно-творческая, художественно-эстетическая компетентности. Определяет портретную живопись как одну из важнейших учебных дисциплин студентов художественных специальностей. Дает характеристику таким выразительным средствам в портрете как «стилизация» и «трансформация». Отмечает, что трансформация формы в портретной живописи является действенным средством формирования художественно-графических компетентностей студентов художественных специальностей. Считает, что главной целью художественной трансформации портрета является создание максимально выразительного образа, наполненного эмоциональностью, яркостью запоминания, которых не просто достичь в реалистическом изображении.

Практическое значение исследования. Автор предлагает основные этапы работы над портретом, раскрывает специфические особенности художественной трансформации и процесса стилизации, а также дает рекомендации относительно работы над художественной трансформацией и стилизацией в портрете для студентов художественных специальностей.

Выводы и перспективы дальнейших научных исследований. Современное художественное образование в портретной живописи должно основываться на всем разнообразии выразительных средств художественного процесса. Трансформация формы в портретной живописи – это не только фиксация внешних черт личности, а, в первую очередь, создание неповторимого образа, в котором выражается пропущенное через воображение и чувство впечатление о модели. Студенты художественных специальностей должны быть ознакомлены не только с сугубо реалистическим видением и воспроизведением действительности, но и пользоваться возможностями трансформации натуры как средством формирования многогранных и глубоких образов, что, способствует формированию у них художественно-графических компетентностей. В дальнейшей работе над исследованием планируется разработка спецкурса для студентов художественных специальностей «Трансформация формы в портретной живописи», который должен обеспечить совершенствование художественно-графических компетентностей и их составляющих.

Ключевые слова: компетентностный подход, художественно-графические компетентности, студенты художественных специальностей, портретная живопись, стилизация, трансформация.

SUMMARY

Kudrenko D. A. Transformation of the form in portrait painting as a means of formation of artistic graphic competency of art specialties students.

The purpose of the publication is the study of the possibilities of form transformation in portrait painting as one of the effective means of forming artistic graphic competency of art specialties students.

Result of the study. In the article the author reveals the concept of “artistic graphic competency” of art specialties students as a complex professional and personal quality. It combines: creative abilities of the individual, his artistic and imaginative thinking, his ability and readiness to carry out artistic and artistic-pedagogical activities at the professional level, as well as a complex of artistic knowledge, practical skills and skills used to harmonize the environment, achieving a higher level skill. The author believes that the artistic graphic competency of art specialties students is a professional and personal phenomenon and includes a number of constituent competences that characterize and supplement it, namely: artistic-interpretational, artistic-compositional, artistic-design, artistic-creative, artistic-aesthetic competence. Portrait painting is defined as one of the most important academic disciplines of art students. Characteristics of such expressive means in the portrait as “stylization” and “transformation” are given. It is noted that the transformation of the form in portrait painting is an effective tool for the formation of artistic graphic competency of art specialties students. He believes that the main goal of the artistic transformation of the portrait is to create the most expressive image, filled with emotion, brightness of memorization, which is difficult to achieve in a realistic image.

The practical significance of the study. The author offers the main stages of work on the portrait, reveals the specific features of artistic transformation and the process of stylization, and also gives recommendations on the work on artistic transformation and stylization in the portrait for art specialties students.

Conclusions and prospects for further research. Modern art education in portrait painting should be based on all the variety of expressive means of the artistic process. Transformation of the form in portrait painting is not only a fixation of the external features of the personality, but, first and foremost, the creation of a unique image in which the impression and model are expressed through the imagination and feeling. Art specialties students should be acquainted not only with a purely realistic vision and reproduction of reality, but also use the possibilities of transformation of nature as a means of forming multifaceted and deep images, which helps them to develop artistic graphic competency. In further work on the study, it is planned to develop a special course for art specialties students “Transformation of the form in portrait painting”, which should ensure the improvement to art specialties students and their competency.

Key words: competency approach, artistic graphic competency, students of art specialties, portrait painting, stylization, transformation.

УДК 316.614.5

Marcin Musiol

Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wydział Pedagogiki i Psychologii
(Polska)

Марцин Мусьол

Сілезький Університет в Катовіцях
Факультет Педагогіки й психології
(Польща)

AKTUALIZACJA WIEDZY RODZICÓW W ZMIENIAJĄCYM SIĘ ŚWIECIE MEDIÓW

Skuteczne wychowanie uzależnione jest od wielu czynników, m.in. od kompetencji wychowawczych rodziców. W dobie, w której w procesie wychowania udział biorą również media, skuteczność ta wiąże się także z poziomem kompetencji medialnych rodziców, których jedną ze składowych jest wiedza medialna. W opracowaniu zaprezentowano obszary tej wiedzy, scharakteryzowano jej źródła oraz podano przykłady zjawisk występujących w Internecie, o których powinni wiedzieć rodzice.

Słowa kluczowe: wiedza medialna, wychowanie, rodzice

Wprowadzenie. Do czasu rozpowszechnienia się mediów, zwłaszcza elektronicznych, wiedza rodziców związana z wychowywaniem ich dzieci przekazywana była z pokolenia na pokolenie, a zmiany w wychowaniu, jego celach i sposobach miały najczęściej charakter ewolucyjny. Rozpowszechnienie wspomnianych mediów elektronicznych, dynamika ich rozwoju i pojawianie się coraz to innych aktywności medialnych sprawiają, że współcześni rodzice muszą zmierzyć się z rozwiązywaniem problemów, z którymi nie borykali się ich rodzice. Zmiany w procesie wychowania, przynajmniej w obszarze wychowania do mediów i poprzez media z całą pewnością uznane mogą być za rewolucyjne.

Zmiany te ściśle związane są z kompetencjami medialnymi rodziców, których istotną składową jest wiedza medialna. Bez tej wiedzy nie jest bowiem możliwe nie tylko wykorzystywanie przez rodziców edukacyjnych i wychowawczych możliwości mediów, ale także skuteczne zapobieganie ich niepożądanym oddziaływaniom oraz podejmowanie działań z dzieckiem, którego udziałem stało się także oddziaływanie. Źródła tej wiedzy mogą być różne, niezmiennie istotna natomiast jest ich rzetelność.

Wiedza medialna rodziców a proces wychowania. W dobie wszechobecnego oddziaływania mediów, nawet na małe dzieci, rodzice nie mogą pomijać tego wpływu na wychowanie. W procesie tym można wyróżnić wychowanie do mediów oraz wychowanie poprzez media.

Wychowanie do mediów obejmuje działania wychowawcze związane z jednej strony z przygotowywaniem dzieci do bezpiecznego i racjonalnego korzystania z narzędzi ICT, z drugiej zaś do ochrony dzieci korzystających z

tych narzędzi przed różnorodnymi zagrożeniami. Wiedza rodziców przydatna w tym wychowaniu obejmuje m.in. maksymalny czas dziennego korzystania z mediów przez dziecko w danym wieku, usługi medialne, z których nie powinno korzystać dziecko w określonym wieku, zagrożenia wynikające z korzystania z danych usług medialnych, sposoby ochrony dziecka przed tymi zagrożeniami oraz postępowania z dzieckiem, które stało się ofiarą niepożądanych działań medialnych, możliwości kontroli rodzicielskiej itp. [1]. Wychowanie to obejmuje także szerszy kontekst – budowania przez dziecko własnej tożsamości także w społeczności sieci i przygotowywania młodego użytkownika do możliwości zmierzenia się z takim niekorzystnymi działaniami niektórych z członków tej społeczności, jak manipulacja [2].

Natomiast wychowanie poprzez media związane jest z celowym i często planowym ich wykorzystaniem, zarówno w wychowaniu dziecka, jak i działaniach edukacyjnych podejmowanych przez rodziców. Przydatna dla rodziców w tym zakresie może być wiedza dotycząca oprogramowania edukacyjnego, telewizyjnych i radiowych programów edukacyjnych, czasopism przeznaczonych dla dzieci itd.

Od poziomu wiedzy medialnej uzależniona jest także skuteczność kontroli rodzicielskiej nad dzieckiem korzystającym z mediów. Aktywność rodziców podejmujących próby takiej kontroli, w jej szerokim aspekcie, nazywana jest mediacją [3]. Aktywność ta nie polega wyłącznie na podaniu dziecku zasad korzystania z mediów i sprawdzeniu, czy rozumie ono owe zasady, ale dotyczy przyjęcia strategii postępowania z dzieckiem opartej na rozmowach o mediach oraz wspólnego odbioru przekazów medialnych i ich analizowaniu [tamże].

Nabywanie przez rodziców wiedzy medialnej, przydatnej im zarówno w wychowaniu do mediów i poprzez media, jak również do kontroli rodzicielskiej następuje w różnych sytuacjach, a sama wiedza może pochodzić z różnych źródeł i wymaga częstej aktualizacji. W ostatnich dwóch dekadach częstym zmianom ulegały zwłaszcza aktywności związane z korzystaniem z usług internetowych i pojawieniem się niekorzystnych, a nawet niebezpiecznych zjawisk powiązanych z podejmowaniem tych aktywności.

Przykładowe aktywności w Internecie, których znajomość jest potrzebna rodzice. Rodzice dzieci, niezależnie od ich płci, powinni posiadać wiedzę o *groomingu*, czyli zjawisku stosunkowo nowym, groźnym, nie mogącym być akceptowanym w żadnym normalnie funkcjonującym społeczeństwie. Jest to uwodzenie dzieci poprzez sieć. Powinni oni mieć świadomość tego, że zjawisko to nie jest zmarginalizowane. Badania wykazały, że 69% dzieci kontaktowało się z osobami, których nie widziały face to face, a 7% nastolatków zgłosiło próby uwodzenia w sieci [4]. Pomimo że *grooming* nie zawsze kończy się kontaktem z ofiarą w świecie rzeczywistym, staje się źródłem doświadczeń przerastających zdolności adaptacyjne dzieci, dostarczając im wzorców patologicznych zachowań [5]. Ważniejsze od poznania samego pojęcia *grooming* rodzice powinni znać działania mające chronić dziecko przed tym zjawiskiem. Do przydatnej rodzicom należy także wiedza o mechanizmie

uwodzenia dzieci poprzez sieć – jest to bowiem proces długotrwały, możliwy do przerwania na różnych jego etapach, nim dojdzie do skrzywdzenia dziecka. Istotne dla rodziców dzieci będących ofiarami groomingu mogą okazać się informacje o możliwych formach uzyskania wsparcia.

W kontekście problematyki groomingu niezwykle istotnym problemem jest prostytutcja dziecięca (ang. *sexting*), która to z uwagi na anonimowość i łatwość nawiązywania kontaktów w sieci staje się coraz bardziej popularna [tamże].

Gdy nazwa zjawiska *cyberbullyingu* została spolszczona na cyberprzemoc wielu dorosłych potrafiło mniej lub bardziej precyzyjnie je określić. Sytuację skomplikowało jednakże dążenie, zwłaszcza naukowców, do szczegółowego analizowania możliwie każdego przejawu cyberprzemocy, co doprowadziło do wyodrębnienia wielu jej form. S. Bauman [6] do form tych zaliczył: *flaming* (spersonalizowany często atak, polegający na wrogich, złych, obraźliwych interakcjach, występuje bardzo często na forach internetowych, podczas dyskusji na portalach internetowych, na czatach, przy pisaniu e-maili); *harassment* (czyli niezgodne z prawem nękanie, molestowanie odnoszące się do wrogich zachowań opartych na czyjejś płci, rasie, wieku, orientacji seksualnej, itp.); *denigration* (to upowszechnianie oszczerczych informacji o kimś i/lub wysyłanie mu takich informacji); *masquerading* (to podszywanie się pod ofiarę, udawanie, że jest się nią i wysyłanie wiadomości tak, by wyglądały jak jej wiadomości); *cyberprzemoc* w tej postaci wymaga od powodującego szkodę większego wyszukania i wyrachowania, a jedną z jej form jest włamywanie się do prywatnych kont poczty e-mail); *outing and trick ery* (to przymilanie się i podlizywanie się w celu uzyskania osobistych, poufnych informacji, które później są upubliczniane przy użyciu nowych technologii); *social exclusion* (oznacza społeczne/socjalne wykluczenie ofiary z grup elektronicznych takich jak np. chaty lub fora czy grupy dyskusyjne poprzez blokowanie dostępu do nich czy też ignorowanie ich zapytań); *cyberstalking* (to wysyłanie przez sprawcę co kilka minut powtarzających się informacji mających na celu zastraszenie ofiary, np. poprzez Internet i/lub na telefon komórkowy); *cyberthreats* (oznacza grożenie ofierze poprzez wysyłanie jej za pomocą narzędzi ICT wiadomości o zagrożeniu życia lub zdrowia jego osoby bądź jego bliskich oraz narażeniu go na jakąś szkodę). Ponadto S. Hinduja i J. W. Patchin [7] opisali: *photoshopping* (modyfikowanie zdjęć za pomocą programu do ich obróbki, a następnie ich popularyzowanie i rozpowszechnianie); *rumor spreading* (tworzenie i rozpowszechnianie plotek); *flaming and trolling* (to wysyłanie wrogich, złych, lub złośliwych wiadomości, prawdziwych lub zmyślonych, a nawet absurdalnych mających na celu rozpalanie emocji i uczuć innych, podważanie argumentów, wzbudzanie kontrowersji i wprowadzanie zakłóceń w internetowym kontekście społecznym); *identity theft /impersonation* (dotyczy kradzieży osobowości, podawania się za kogoś innego poprzez używanie jego nazwy użytkownika i hasła do konta pocztowego, faceebooka itp. oraz wysyłanie z niego wiadomości do innych osób); *happy – slapping* (oznacza połączenie przemocy tradycyjnej z internetową; polega np. na audiowizualnym lub fotograficznym rejestrowaniu ofiary, np. podczas jej bicia, stosowania wobec niej

innych form przemocy, wykonywania z nią bez jej zgody tzw. innych zachowań seksualnych itp., a następnie opublikowaniu tak otrzymanych materiałów w Internecie).

Zjawiskiem, w miarę nowym, jest agresja słowna i obrażanie innego człowieka z wykorzystaniem usług internetowych. Zjawisko to nosi nazwę hejtu [8] – może być ono traktowane jako kolejna forma cyberprzemocy.

W niektórych przypadkach nawet rodzicom biegle władającym językiem angielskim trudno zorientować się, że dane pojęcie związane jest z formą cyberprzemocy, np. *flaming and trolling* w dosłownym tłumaczeniu oznacza płomienie i trolle. W takim przypadku rodzic może nie pogłębiać swej wiedzy o tak zdekodowanym zjawisku.

Minimalna wiedza rodziców o cyberprzemocy powinna obejmować znajomość rodzajów, sposobów przeciwdziałania cyberprzemocy oraz pomocy dziecku jej doznającemu lub ją czyniącemu. Muszą oni mieć także świadomość tego, że wiele form cyberprzemocy podlega karze z urzędu lub z powództwa cywilnego.

Aktywnością mogącą mieć, negatywne dla dziecka skutki, odłożone w czasie, a jednocześnie dotyczącą działań dorosłych jest sharenting. Aktywność ta podejmowana jest głównie na portalach społecznych, a polega na nagminnym zamieszczaniu zdjęć i treści, zazwyczaj intymnych, dotyczących ich dzieci. Termin ten powstał w wyniku połączenia angielskich słów *parenting* czyli rodzicielstwo oraz *share* oznaczające rozpowszechnianie [9].

Trudno oczekiwać od rodziców szczegółowej znajomości każdej z wymienionych aktywności w Internecie. Nie jest to konieczny warunek do zaobserwowania ich wystąpienia, nie tylko w przypadku dziecka będącego ofiarą, ale także sprawcą. Niezbędne do tego jest natomiast zainteresowanie aktywnością dziecka w Internecie oraz kierowanie się uniwersalnymi zasadami moralnymi, a także wysoki poziom empatii.

Źródła wiedzy medialnej rodziców. Pierwszym, dla niektórych rodziców pierwotnym, sposobem nabywania wiedzy o zjawiskach medialnych jest ich doświadczenie własne. Coraz większa liczba współczesnych rodziców należy do grupy nazywanej przez Marca Prensky'ego cyfrowymi tubylcami. Są to zatem osoby biegle korzystające z mediów, które na „własnej skórze” mogły doświadczyć zarówno pozytywnych, jak i negatywnych zjawisk w nich występujących. Dla wielu z tych rodziców obowiązki wynikające z bycia małżonkiem i rodzicem stają się priorytetowe, a świat medialny przesunięty zostaje na dalszy plan. To z kolei sprawia, że ich wiedza wynikająca z doświadczenia starzeje się, a ich dzieci stają się uczestnikami zjawisk medialnych, o których istnieniu rodzice nawet nie wiedzą.

Drugim źródłem wiedzy medialnej rodziców może być obserwowanie i analizowanie zachowań dziecka korzystającego z usług medialnych. Zauważalna zmiana tych zachowań, może stać się przyczynkiem do analizowania przez rodzica działań podejmowanych w mediach przez ich podopiecznego i tym samym poznawania nieznanych mu dotąd zjawisk

medialnych. Rodzic powinien mieć świadomość, że niepokojącą zmianą zachowań niekoniecznie musi być zmiana postrzegana jako negatywna (agresja, smutek czy zamknięcie się w sobie), gdyż dziecko nie zawsze jest ofiarą niepożądanych zjawisk zachodzących w mediach, ale bywa także ich sprawcą odczuwającym z tego satysfakcję, pozytywnie zachowującym się po powrocie do realnego świata (warto tutaj nadmienić, że rozróżnianie światów realnego i wirtualnego powoli przechodzi do lamusa, gdyż dla współczesnego młodego człowieka świat wirtualny jest światem realnym). Gdy dane zjawisko medialne wywiera na dziecko pozytywne czy wręcz pożądane oddziaływania, to poznanie tych zjawisk w opisany sposób można traktować jako pewną stratę – niewiedza rodzica powoduje jedynie to, że nie wykorzystuje on celowo tego zjawiska w procesie wychowania. Sposób ten jest jednakże bardzo niekorzystny w przypadku zjawisk medialnych mających negatywne, a czasem nawet niebezpieczne implikacje dla podopiecznego. Jednym z zadań rodziców jest bowiem ochrona dziecka przed takimi zjawiskami, a do tej ochrony potrzebne jest posiadanie wiedzy o nich, zanim dziecko stanie się ich ofiarą.

Inspirujące rodziców do poszukiwania informacji o zjawiskach medialnych powinno być sygnalizowane przez dziecko zdarzenie, jakie zaszło podczas korzystania przez nie z mediów. Warunkiem zwierzenia się dziecka jest zaufanie do rodzica, że nie zostanie ono ukarane np. zakazem korzystania z mediów.

W polskiej szkole edukacja medialna istnieje w szczątkowej formie, dlatego dziecko najczęściej nie posiada informacji dotyczących medialnych nowości, z którymi mogłoby się ono podzielić z rodzicami.

Impulsem zachęcającym rodziców do aktualizowania wiedzy o mediach mogą być także rozmowy z innymi dorosłymi, np. rodzicami rówieśników ich dziecka.

Źródłem informacji o mediach i nowych zjawiskach w nich występujących mogą być także przekazy medialne w mediach zarządzanych przez różnych nadawców: publicznych, komercyjnych czy społecznych. Materiały w nich zamieszczane mają niestety najczęściej charakter rozproszony. Telewizje, niezależnie od rodzaju nadawcy, nie emitują cyklicznych programów o mediach, zjawiskach medialnych czy ich wpływie wychowawczym, a informacje o nich w postaci newsów lub programów publicystycznych nadawane są najczęściej w sytuacjach wystąpienia zdarzeń niepożądanych, grożących wyrokiem sądowym. Przekazy medialne dotyczące nowych zjawisk medialnych w Internecie pojawiają się krótko po ich wystąpieniu i rozpoznaniu. Dotarcie do tych przekazów może być przypadkowe. Gdy jednakże ma być celowe, wówczas wymaga znajomości bądź prawidłowej nazwy zjawiska medialnego, bądź też minimalnej znajomości tego zjawiska. Mediami masowymi, w których zamieszczane są materiały dotyczące mediów i zjawisk medialnych (krótko po ich ujawnieniu) są niektóre czasopisma (tzw. komputerowe), bądź też wydawane, np. przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę (w Internecie zamieszczane są ich wersje elektroniczne).

Celowo podejmowanymi działaniami mogącymi wzbogacić wiedzę rodziców z różnych obszarów wychowania jest pedagogizacja, rozumiana jako ich kształcenie pedagogiczne. Rodzice mają możliwość aktualizacji wiedzy pedagogicznej dotyczącej ich dzieci w trakcie działań pedagogizujących organizowanych w placówce, w przedszkolu lub w szkole przy okazji spotkań z rodzicami. Te działania powinny bowiem dotyczyć problemów wychowawczych i możliwości ich rozwiązywania występujących w pracy z dziećmi w konkretnym wieku, w danym środowisku lokalnym i szkolnym. Niezależnie od formy pedagogizacji może ona koncentrować się na problemach dotyczących wychowania dziecka korzystającego z mediów, z uwzględnieniem scharakteryzowanych już obszarów wychowania do mediów i wychowania poprzez media. Trudnością w realizowaniu pedagogizacji medialnej w przedszkolach lub w szkołach jest na ogół niski poziom kompetencji medialnych pracujących w nich nauczycieli. Jednym z rozwiązań tej trudności może być przygotowywanie materiałów pedagogizujących dla nauczycieli przez specjalistów pracujących np. w ośrodkach metodycznych lub pod auspicjami Ministra Edukacji Narodowej. Drugim rozwiązaniem jest natomiast realizowanie działań pedagogizujących medialnie w placówkach przez specjalistów pedagogów czy psychologów medialnych. Udział rodziców w działaniach pedagogizujących jest dobrowolny, dlatego nie bez znaczenia jest jakość organizowanych spotkań mogąca decydować o motywacji do udziału w nich. Jest to o tyle istotne, że czynnikiem motywującym dla rodziców nie jest poziom wiedzy medialnej. Zgodnie z wynikami badań bowiem samoocena poziomu tej wiedzy jest znacznie wyższa od poziomu ich wiedzy rzeczywistej. W badaniach testowych zaledwie 4% badanych rodziców uzyskało wysoki poziom wiedzy medialnej, 13,7% poziom umiarkowany, 47,6 niski, a 34,7 bardzo niski. Analizy statystyczne wyników tych badań wykazały, że chęć uczestniczenia rodziców i prawnych opiekunów w działaniach pedagogizujących medialnie oraz poziom ich wiedzy medialnej mogły zostać uznane jako wzajemnie niezależne (Musioł, 2013).

Szerokie oddziaływania pedagogizujące mogą odbywać się także poprzez przekazy medialne, zwłaszcza internetowe. Możliwości Internetu do działań pedagogizujących powinny być wykorzystane zwłaszcza przez Ministerstwo Edukacji Narodowej np. do stworzenia i aktualizowania bazy danych zawierającej adresy stron z przydatnymi dla rodziców informacjami nie tylko dotyczącymi mediów, ale także innych problemów wychowawczych, jak np. www.swierszczyk.plakademia.dla.rodzicow. Autorami takiej bazy, mógłby być zespół specjalistów medialnych, np. pedagogów, psychologów i socjologów lub wybrana organizacja pozarządowa, której obszarem działań są media np. wspomniana już Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

Niestety w Polsce nie jest wykorzystywany potencjał wiedzy posiadanej przez specjalistów naukowo zajmujących się mediami. Przyczyną tego jest przyjęty system oceny pracowników naukowych oraz system punktacji i parametryzacji ich pracy, w którym liczą się jedynie opracowania naukowe – prace dydaktyczne czy publicystyczne nie dają pracownikowi pożądanych

punktów. Opracowania te pisane są hermetycznym językiem, zawierają odwołania do teorii naukowych oraz skomplikowane analizy wyników badań. Ponadto ich objętość jest duża, a zamieszczane są one najczęściej w niskonakładowych monografiach, pracach zbiorowych lub w czasopismach.

Konkluzje. Właściwie funkcjonująca rodzina wypełnia dwie podstawowe funkcje: opiekuńczą i wychowawczą. W drugiej dekadzie XXI wieku w wypełnianiu tych funkcji musi być uwzględniany aspekt medialny, w szerokim ujęciu oznaczający wychowanie do mediów oraz wychowanie poprzez media.

Efektywność działań w obu z tych obszarach wychowania uzależniona jest od poziomu kompetencji zarówno stricte pedagogicznych, jak i medialnych. Jedną z tych kompetencji jest wiedza medialna rodziców.

Źródła tej wiedzy mogą być różne. Najistotniejsza jest ich wiarygodność. Przydatna w jej nabywaniu jest także dociekliwość rodziców, którzy o danym zjawisku medialnym mogą usłyszeć lub przeczytać w formie newsa, a następnie poszerzać o nim wiedzę z innych źródeł.

Dynamika pojawiania się nowych zjawisk medialnych, zwłaszcza w sieci, sprawia, że wiedza medialna rodziców powinna być często aktualizowana. Pomocne, zwłaszcza rodzicom nie znającym języka angielskiego lub słabo posługującym się nim, byłoby szybkie nadanie danemu zjawisku medialnemu nazwy w języku narodowym, celnie je charakteryzującym.

BIBLIOGRAFIA

1. Musioł M. Pedagogizacja medialna rodziny. Zakres – uwarunkowania – dylematy / M. Musioł. – Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
2. Wąsiński A. Między manipulacją poprzez media a wychowaniem do mediów w świetle analizy dążeń autokreacyjnych współczesnego człowieka / A. Wąsiński // Wybrane aspekty technologii informacyjnej w edukacji / red. D. Siemieniecka, A. Siemińska-Łosko. – Toruń : Wydawnictwo «Adam Marszałek», 2007. – S. 211.
3. Kołodziejczyk A. Media w życiu rodziny. Rodzaje mediacji korzystania z mediów / A. Kołodziejczyk // Współczesna psychologia mediów. Nowe problemy i perspektywy badawcze / red. A. Ogonowska, G. Ptaszek. – Kraków : «Impuls», 2013. – S. 55.
4. Kicińska L. Gdy dziecko jest ofiarą groomingu / L. Kicińska, A. Nawarenko – „Dajemy Dzieciom Siłę”. – Nr 4. – 2015. – S. 16-17.
5. Brosch A. Oblicza anonimowości nastolatków w sieci – Child Grooming / A. Brosch. – „Kognitywistyka i Media w Edukacji”. – Nr 1. – 2012. – S. 173.
6. Bauman S. Cyberbullying What Councillors Need to Know / S. Bauman. – Alexandria : «American Counseling Association», 2011. – S. 53-58.
7. Hinduja S. Bullying. Beyond the Schoolyard – Preventing and Responding to Cyberbullying / S. Hinduja, J. W. Patchin. – Thousand Oaks, California : «Corwin Press A SAGE Company», 2009. – S. 35 – 41.
8. Kępi M. O hejcie sieci. Jak reagować i przeciwdziałać / M. Kępi. – „Dajemy Dzieciom Siłę”. – Nr 4. – 2015. – S. 12-13.
9. Brosch A. When the Child is Born into the Internet: Sharenting as a Growing Trend among Parents on Facebook / A. Brosch. – “The New Educational Review”. – Nr 43(1). – DOI: 10.15804/tner.2016.43.1.19. – S. 226.

РЕЗЮМЕ

Мусьол Марцин. Оновлення знань батьків у мінливому світі засобів масової інформації.

Родина повинна виконувати дві основні функції: функцію догляду й освітню функцію. У другому десятилітті XXI століття у виконанні цих функцій повинен вбачатися аспект засобів масової інформації, який у цілому означає виховання перед засобами масової інформації та виховання засобами масової інформації.

Ефективність діяльності в обох цих виховних областях залежить від рівня компетентності як stricte педагогічних, так і засобів масової інформації. Однією з таких компетенцій є знання про засоби масової інформації батьків.

Джерела цих знань можуть бути різними. Найбільш важливим джерелом є їх правдивість. Корисною також у її отриманні є сама стурбованість батьків, які про конкретне явище масової інформації можуть чути або читати у вигляді новин, а потім розширити свої знання з інших джерел.

Динаміка появи нових явищ в галузі засобів масової інформації, особливо в мережі інтернет, спричинює, що знання батьків про засоби масової інформації повинні часто оновлюватися. Корисно, особливо для батьків, які не знають англійської мови або які погано розмовляють англійською мовою, було б надання назви конкретному явищу в їх рідній мові, що може точно його охарактеризувати.

Ключові слова: знання в галузі засобів масової інформації, освіта, батьки.

SUMMARY

Musiol Marcin. Updated knowledge of parents in a changing media world.

The family should fulfill two basic functions: caring and educational ones. In the second decade of the 21st century these functions must be fulfilled taking into account the aspect of media, broadly speaking media education and education through the media.

The efficiency of actions in the above mentioned areas is dependent on the level of both pedagogical and media competence. One of these competences includes the parents' knowledge of the media.

The sources of such knowledge may be different. Nevertheless, the sources must be credible. What is helpful in acquiring this knowledge is inquisitiveness of the parents who may hear or read about a media phenomenon in the form of a message, and then expand the knowledge from other sources.

The dynamics of the emergence of new media phenomena, particularly on the Internet, requires parents to update frequently their knowledge of the media.

What would be helpful especially for parents who do not know English or speak it poorly, would be quickly assigning a name to a particular media phenomenon in the national language which would accurately describe it.

Key words: media knowledge, education, parents.

УДК 378.013+784

Пань Сінюй
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського»

ПРОБЛЕМА СПРИЙНЯТТЯ МУЗИКИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ АУДІАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

У статті представлено результати теоретичного дослідження з проблем актуалізації формування аудіальної культури особистості у зв'язку з осучасненням звукового середовища. Наведено актуальні дослідження та їх результати. Уточнено сутність понять аудіальної культури, слухацької культури. Визначено сферу аудіальної культури відповідно до типу переробки інформації особистістю та в контексті створення й гармонізації звукового середовища. Обґрунтовано змістові атрибути аудіальної культури: мова, мовні інтонації (висловлювання), природний звуковий ландшафт, музичне мистецтво. Сприйняття музичного мистецтва представлено генералізованим процесом формування аудіальної культури особистості.

Ключові слова: аудіальна культура особистості, звукове середовище, слухацька культура, музично-слухацька культура особистості.

Постановка проблеми. Як відомо, психологічною основою всіх видів музичної діяльності особистості є сприйняття музики. Слухання, виконання, творчість, музикування передбачають процес сприйняття музики або супроводжуються ним під час власного музикування. У музичній педагогіці проблема сприйняття творів мистецтва, зокрема й музичних творів, є найбільш важливою. Це зумовлено тим, що процес музичного навчання школярів у системі середньої освіти переважно здійснюється засобами такої діяльності, як сприйняття. Існують також і активні види музичної діяльності (А. Сохор [1]), але вони не дуже ефективні в системі загальної середньої освіти на Україні, натомість мають достатній потенціал в інших країнах світу, наприклад, у Канаді, Китаї. Стосовно музичного сприйняття можна стверджувати, що цей вид пасивної або напівактивної творчої діяльності є справжнім ефективним педагогічним ресурсом у формуванні музичної культури особистості, оскільки музичне мистецтво взагалі існує лише в системі його виконання-сприйняття.

Наприкінці ХХ століття в наукових дослідженнях проблема музичного сприйняття зустрічалася достатньо часто. Варто згадати праці О. Костюка, О. Сохора, О. Рудницької, О. Ростовського та інших науковців. Естетична думка давно прийшла до усвідомлення цілісності ефекту впливу мистецтва на людину, на весь комплекс його духовної організації. Але, як стверджував Ю. У. Фохт-Бабушкін, автоматичний вплив мистецтва на особистість не є аксіомою: є чимало фактів, які

показують, що процес сприятливого впливу мистецтва на людину не діє автоматично [11]. Ми приєднуємося до сумніву вченого. Проблема, на нашу думку, полягає в тому, що змінюється музичний ландшафт суспільства, змінюються форми й види музичного сприйняття, отже, змінюються умови формування музичної культури особистості взагалі, та аудіальної культури, зокрема. А це актуалізує проблему нових підходів до її формування, які б відповідали сучасному соціокультурному простору та враховували зміни й особливості звукового навколишнього середовища.

Особливість музичного сприйняття полягає в тому, що воно є естетичним за своєю спрямованістю, тобто цілеспрямованим цілісним процесом, що характеризується сприйняттям творів музичного мистецтва як художньої цінності й супроводжується естетичним переживанням. Музична діяльність розуміється як активність у художньо-естетичному сприйнятті музичних цінностей, як діяльність, особливістю якої є естетична ціль, що полягає в можливості суб'єкта відкрити для себе в музичному явищі нову думку, переживання. Між тим, інформатизація суспільства, активний розвиток нової естетичної реальності, зокрема віртуальної, актуалізують проблему аудіальної культури особистості, яка здатна вибірково ставитися до реалізації вибору сприймання музики як за технічними параметрами, так і за художньо-естетичними, ціннісними.

Ця актуальність зумовлена тим, що відкритість і глобалізація сучасного суспільства охопили й художньо-естетичну сферу. Це призвело не лише до виникнення транскультурних реалій, але й до певного мікшування музики як такої. Не завжди сприймання музичного матеріалу є адекватним техніці його озвучування. Нібито це не є дуже важливою проблемою, але перенесення акценту в сприйманні музики з її живого звучання на техніко-інформаційне дещо нівелює ефективність впливу музики на духовну сферу особистості, оскільки втрачається той «невидимий» зв'язок слухача й виконавця, який створює енергію «духовної співтворчості». Отже, формування аудіальної культури особистості на сучасному етапі розвитку соціокультурного простору має свої особливості та потребує досліджень із боку музично-педагогічної науки з подальшим корегуванням методики формування аудіальної культури особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Слухацька культура є категорією таких галузей знань, як соціологія музики й мистецька освіта. Дослідження соціології музики з проблем слухацької культури представлені в працях Т. Адорно, А. Сохора. Їх дослідження ґрунтуються на соціологічних функціях музики. Якщо А. Сохор вивчав соціологічний аспект сприйняття музики як основу формування слухацької культури на теренах колишнього РСРС, то Т. Адорно вивчав тенденцію до деградації мистецтва та слухацької культури на заході. Зокрема, він досліджував зміни й відмінності особливостей музичних жанрів, між тим констатував і певну вульгаризацію та деградацію почуттєвої сфери масового слухача [1]. А. Сохор розглядав музичне сприйняття як складний багаторівневий

процес, у якому визначав такі етапи: слухання як фізичний і фізіологічний процес; розуміння й переживання музики; її інтерпретація та оцінка [10].

Звертаємо увагу на психологічні аспекти музичного сприйняття, висвітлені в експериментальних дослідженнях С. Беляєвої-Екземплярської, зокрема визначені дослідницею два психологічних процеси, що пов'язані між собою: безпосередньо сприйняття та реакція на нього. Щодо музичного сприйняття, то йшлося про активне реагування, що супроводжується переводом слухових образів на рухові, вербальні, емоційні реакції на сприйняття тощо [3]. Ці результати дали основу глибоких досліджень музичного сприйняття вже в галузі музичної освіти, педагогіки мистецтва (В. Белобородова, М. Бонфельд, Г. Костюк, Є. Назайкинський, Д. Кабалевський, О. Рудницька, А. Ростовський, Р. Тельчарова, В. Цуккерман та інші).

В основу подальших досліджень стосовно музичної культури й місця музичного сприйняття в її структурі покладено результати психологічних досліджень, зокрема винайдених дослідниками п'ять головних структурних компонентів музичного сприйняття, а саме: емоційне реагування, відгук на музику; музичний слух; мислення; пам'ять; здатність до творчості. Їх узагальнена регулятивна роль представлена в дослідженні Б. Белобородової, Г. Рігіної, Ю. Алієва [2].

Подальші дослідження в музичній педагогіці встановили закономірності та принципи музичного сприймання (О. Ростовський), комунікативну роль музичного сприйняття, його етапність і значення у формуванні музичної культури особистості (О. Рудницька), вплив музичного сприйняття на музичну слухацьку культуру (Т. Бессонова, Цзан Юєці). Т. Бессонова розглядає слухацьку культуру як основне джерело музичного розвитку людини взагалі [4].

Між тим, паралельно з поняттям «музична слухацька культура» вживаним є поняття «аудіальної культури особистості». Це поняття позначає більш широкий сегмент сприйняття. С. Казакова перелічує декілька понять з основою «audi-», що позначають здатність людини сприймати звукове середовище [6]. У працях В. Єрмакова, С. Рубінштейна, Г. Якуніна застосована класифікація звукових джерел щодо сприйняття: мовні, музичні, шумові, природні.

Питання, що порушене в нашому дослідженні стосується впливу музичного сприйняття на формування аудіальної культури особистості. Цей вплив зазначений науковцями скоріше апіорно, конкретних досліджень бракує. До того ж, актуальним є врахування інновацій у звуковому середовищі, що й потребує оновлених методів впливу на аудіальну культуру особистості.

Мета статті: визначити специфічні особливості музичного сприйняття як чинника формування аудіальної культури особистості.

Виклад основного матеріалу. Із психологічної точки зору сприйняття та пізнання світу здійснюється людиною на основі основних типів

модальностей: аудіальної, візуальної та кінестетичної, можливий також міжмодальний тип (змішаний). Для кожної особистості може існувати перевага у функціонуванні того або іншого модусу – каналу сприйняття інформації. Активність сприйняття звукової інформації або активність аудіальної системи особистості досліджується такою галуззю, як психоакустика. Саме ця наука вивчає та досліджує психічні й фізіологічні особливості людини щодо сприйняття нею звукової інформації, або звуку як такого. Один із найперших науковців, який досліджував акустичні властивості музичного звуку з позицій наукового синтезу (психологічного, фізіологічного та фізичного) був Г. Гельмгольц. Він перший увів поняття «тембр звуку» та пояснив це явище наявністю обертонів від коливання струни, що може сприймати музичний слух людини [5].

Для музичної педагогіки важливими є дослідження психоакустики, оскільки вони констатують фактори, закономірності сприйняття людиною звукової природи, зокрема й музики. Є. Назайкінський вказує, що на відміну від фізичної акустики, психоакустика вивчає властивості звуку, що має цінність для мовлення, музики, сприйняття звуків, з якими людина стикається в природі, побуті, тобто з висотою, тембральністю звуку, з його силою, довжиною [8]. Беручи до уваги думку Є. Назайкінського, вважаємо слушними твердження інших науковців стосовно широкого функціонального значення аудіальної культури. Поняття «аудіальна культура» більш широке, ніж уживане в музичній педагогіці поняття «музично-слухацька культура» (Т. Бессонова [4]), або культура слухання музики (Є. Проворова [9]). Воно включає в себе культуру перцептивного слухацького процесу всього звукового ландшафту буття: мови, природи, музики. Але в такому аспекті уточнення потребує поняття «культура». Не заглиблюючись у культурологічні аспекти сутності цього поняття, вкажемо лише на те, що його застосування у словосполученнях здійснюється з метою зацентрувати увагу на якості й високій результативності досліджуваних процесів, дій, що виконує людина в певній галузі знань, сфери діяльності (побутової, професійної, міжособистісної тощо). Якісність завжди передбачає вибірковість, критичність і оцінюване ставлення, ієрархію цінностей, усього, що свідчить про певну «вишуканість», тобто «окультуреність». Отже, якщо йдеться про якісність сприймання звукової інформації різноманітного походження можна застосовувати й поняття «культура».

Між тим, С. Казакова визначає слухацьку культуру як аудіальну, тобто ототожнює їх. При цьому розуміє такий вид культури як інтегровану якість особистості, в основі якої полягає здібність людини сприймати, інтерпретувати й передавати шумову, звукову, мовленнєву, музичну інформацію [6]. Дослідниця стверджує, що така інформація виникає у звуковому середовищі, у якому живе сучасна людина. Отже, аудіальна культура включає в себе здатність сприймати, інтерпретувати та творчо перетворювати (гармонізувати) звукове середовище [6]. Якщо аудіальність

точно розуміти як слухове сприйняття, то така тотожність припустима. Але, аудіал як тип особистості – людина, яка краще сприймає інформацію на слух, тобто краще її переробляє, розуміє, інтерпретує. Аудіальність – один із типів репрезентативної системи, отже аудіальне середовище може й створюватися, а не лише сприйматися. Між тим, з точки зору звукового середовища, яке створюється людиною, природою, умовами спілкування, праці, урбанізацією, техногенністю суспільства, аудіальність – більш обмежене середовище, воно вже визначено культурою та охоплює звукові ресурси природного, мовного й музичного характеру. Так само, музично-слухацька культура вужча за функцією від аудіальної, оскільки характеризує лише якість сприйняття музики.

Отже, у нашому дослідженні предметом є саме аудіальна культура особистості, але в неї досліджується тісний зв'язок сприйняття природної, мовної та музичної звукової інформації. У такому контексті сприйняття музики стає фактором збагачення перцептивного досвіду спрямованого на більш якісне сприйняття інших звукових джерел. Методологічним підґрунтям для цього є концепція системної детермінації психічних явищ Б. Ломова [7].

Осмислення світу через сприйняття звукового середовища як цілісний процес зумовлює зв'язок сприйняття музичних інтонацій через досвід сприйняття мовних інтонацій і навпаки; зіставлення особистістю природних звукових явищ, зображених у музичному творі з їх реальним існуванням під час сприйняття звукових реалів. Цей досвід сприяє подальшому запам'ятовуванню звукової інформації та її перенесенню на музичну образну мову; а також накопиченню досвіду сприймання прикладів звучання природних явищ, голосового, шумового й музичного походження, що збагачує асоціативно-перцептивний досвід особистості.

Накопичення такого досвіду призводить до кристалізації еталонів звучання, а це в подальшому дозволяє використовувати почуття міри як під час оцінювання музичного звучання, зокрема, й власного виконання, так і під час оцінювання звукового навколишнього середовища.

Змістово-предметними атрибутами такого перцептивного зв'язку є:

- інтонація як спільний атрибут мови та музики;
- тембр як окраска звучання голосу, інструментів, природних звуків, зокрема тварин і птахів;
- сила звучання, що в музиці позначається динамікою, а в життєвих реаліях, відстанню, простором, який зменшує або збільшує звучання, що сприймається.

Усе це стає предметом сприйняття, інтерпретації та гармонізації в разі можливостей впливу на якість звучання або його усунення. Зважаючи на це, процеси сприйняття музики стають генералізованим фактором формування аудіальної культури особистості.

Висновок. Таким чином, приходимо до висновку, що аудіальна культура особистості є інтегрованою якістю, що забезпечує взаємозв'язок

якісного сприйняття таких звукових інформаційних джерел, як музика, звуковий ландшафт природи (у його різновидах), мова та мовні інтонації. Останні можуть бути імітовані в музичних творах, що й впливає на системність слухового сприйняття та накопичення досвіду сприйняття музики й розуміння її образної художньої інформації. Чим ширше досвід музичного сприйняття, багатше «капітал» музичних звукових еталонів (інтонаційних, тембральних, темпо-ритмічних, звуковисотних, інших), тим тонше стає слухацька потреба особистості, а разом із цим і аудіальна культура. У той самий час, чим ширше сфера досвіду сприйняття звукового середовища, яка збагачує аудіальну культуру особистості, тим більш образним і тембрально наповненим стає процес музичного сприйняття й відтворення.

Такий висновок актуалізує значущість визначених музично-педагогічною науковою думкою закономірностей і принципів, методології та поетапної методики музичного сприйняття (Г. Костюк, Є. Назайкінський, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.) для формування аудіальної культури особистості. Ураховуючи аудіально-культурний контекст сприйняття музичного мистецтва актуальним стає вибір музичного репертуару найбільш ефективного з точки зору зв'язків з іншими джерелами створеної аудіальної культури (звукового середовища), окрім музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адорно Т. Введение в социологию музыки. Двенадцать теоретических лекций [Электронный ресурс] / Теодор В. Адорно. – Режим доступа : <http://m-zerkalo.narod.ru/bibl/adorno00.htm>.
2. Белобородова В. К. Музыкальное восприятие школьников / В. К. Белобородова, Г. С. Ригина, Ю. Б. Алиев. – М. : Педагогика, 1975. – 160 с.
3. Беляева-Экземплярская С. Н. О психологии восприятия музыки / С. Н. Беляева-Экземплярская. – М., 1924. – 115 с.
4. Бессонова Т. И. Формирование слушательской культуры как педагогическое условие духовного развития личности студента (На примере классической музыки) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Татьяна Ивановна Бессонова. – Липецк, 2002. – 141 с.
5. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки [пер. с нем] / Г. Гельмгольц. – СПб., 1875. – Изд. 3-е. – М. : «Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013. – Режим доступа : <http://www.kholopov.ru/arc/helmholtz-mus-rus.pdf>
6. Казакова С. В. Формирование аудальной (слушательской) культуры младших школьников [Электронный ресурс] / С. В. Казакова. – Режим доступа : http://www.art-in-school.ru/art/iskusstvo_i_obrazovanie_2012_01_-_Kazakova.pdf.
7. Ломов Б. Ф. Системность в психологии: Избранные психологические труды / Б. Ф. Ломов [под ред. В. А. Барабанщикова, Д. Н. Завалишиной, В. А. Пономаренко]. – М. : «Из-во Моск. психолого-социального института ; Воронеж : Из-во НПО МОДЭК», 2003. – С. 4–45.
8. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки / Е. Назайкинский. – М., 1988. – 254 с.
9. Проворова Є. М. Формування культури слухання у методичній підготовці майбутнього вчителя музики: праксеологічний підхід [Електронний ресурс]

/ Є. М. Проворова // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки. – Випуск 4 (86). – С. 120–124. – Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/23517/1/26.pdf>.

10. Сохор А. О задачах исследования музыкального восприятия / А. Сохор // Вопросы социологии и эстетики музыки. – Т. 1. – Л., 1981. – С. 35–44.

11. Фехт-Бабушкин Ю. И. Искусство и духовное развитие личности как проблема научного управления художественной культурой / Ю. И. Фехт-Бабушкин // Методологические проблемы прогнозирования и управления в области художественной культуры. – М. : Наука, 1980. – С. 1990. – 22 с.

РЕЗЮМЕ

Пань Синюй. Проблема восприятия музыки в контексте формирования аудиальной культуры личности.

В статье представлены результаты теоретического исследования по проблемам актуализации формирования аудиальной культуры личности в связи с осовремениванием звуковой среды. Приведены актуальные исследования и их результаты. Уточнена сущность понятий аудиальной культуры, слушательской культуры. Определена сфера аудиальной культуры в соответствии с типом переработки информации личностью и в контексте создания гармонизированной звуковой среды. Обоснованно содержание атрибутов аудиальной культуры: язык, речевые интонации (высказывания), природный звуковой ландшафт, музыкальное искусство. Восприятие музыкального искусства представлено генерализированным процессом формирования аудиальной культуры личности.

Обосновано, что аудиальная культура личности является интегрированным качеством, которое обеспечивает взаимосвязь восприятия таких звуковых информационных источников, как музыка, звуковой ландшафт природы (в его разновидностях), язык и речевых интонаций. Последние могут быть имитированы в музыкальных произведениях, что оказывает влияние на системность слухового восприятия, накопления опыта восприятия музыки и понимание ее образной художественной информации. Чем шире опыт музыкального восприятия, богаче «капитал» музыкальных звуковых эталонов (интонационных, тембральных, темпо-ритмических, мелодических, других), тем тоньше становится слушательская потребность личности, а вместе с этим и её аудиальная культура. Чем шире сфера опыта восприятия звуковой среды, которая обогащает аудиальную культуру личности, тем более образным и тембрально наполненным становится процесс музыкального восприятия и воспроизведения.

Такой вывод актуализирует значимость определенных музыкально-педагогической научной мыслью закономерностей и принципов, методологии и поэтапной методики музыкального восприятия (Г. Костюк, Е. Назайкинский, О. Ростовский, О. Рудницкая и др.) для формирования аудиальной культуры личности. Учитывая аудиально-культурный контекст восприятия музыкального искусства актуальным становится выбор музыкального репертуара наиболее эффективного, с

точки зрения связей с другими источниками созданной аудиальной культуры (звуковой среды), кроме музыки.

Ключевые слова: аудиальная культура личности, звуковая среда, слушательская культура, музыкально-слушательская культура личности.

SUMMARY

Pan Siniuy. The problem of music perception in the context of the audial personality culture formation.

The article presents the results of the theoretical study on the problems of actualization of the formation of a person's audial culture in connection with modernization of the sound environment. Current researches and their results are given. The essence of the concepts of audial culture, listening culture is clarified. The scope of the audial culture is determined in accordance with the type of information processing by the individual and in the context of creating a harmonized sound environment. The content of the attributes of the audial culture is justified: language, speech intonations (utterances), natural sound landscape, musical art. Perception of musical art is represented by the generalized process of formation of the audial culture of the individual.

It is substantiated that the audial culture of the individual is an integrated quality that provides the interrelation of the perception of such sound information sources as music, the sound landscape of nature (in its varieties), language and speech intonations. The latter can be imitated in musical works, which affects the systemic nature of the auditory perception, the accumulation of experience in the perception of music and the understanding of its figurative artistic information. The wider the experience of musical perception, the richer the "capital" of musical sound standards (intonational, timbral, tempo-rhythmic, melodic, etc.), the thinner is the listener's need for the individual, and with it, his/her audial culture. The wider the sphere of experience in the perception of the sound environment, which enriches the audial culture of the person, the more imaginative and timbre filled becomes the process of musical perception and reproduction.

Such a conclusion actualizes the significance of laws and principles, methodology and step-by-step method of musical perception defined by the musical and pedagogical scientific thought (H. Kostiuk, E. Nazaikinskii, O. Rostovskii, O. Rudnitskaia and others) to form an audial personality culture. Taking into account the audiocultural context of the perception of musical art, topical becomes the choice of the most effective musical repertoire, in terms of connections with other sources of the created audial culture (sound environment), except music.

Key words: audial personality culture, sound environment, listener's culture, musical-listener's culture of the personality.

УДК 371.12:378

О. В. Садовський

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ТВОРЧІСТЬ – КАТЕГОРІЯ БЕЗУПИННОЇ ДИНАМІКИ В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ

У статті автором зазначено, що творчість, як категорія діяльності людей у створенні чогось нового, що має велике значення в розвитку суспільства й окремої особистості. Творчість має широкий спектр у життєдіяльності людей, але справжньою метою цього розгляду є художня діяльність особистості.

Доведено, що творчість розвивалося нерівномірно, що природно, розвиток її відбувається стрибкоподібно та зазнає злетів і падіння. Єдина умова досягнення вершин у творчості – це талант і постійна робота. Однією з основних категорій в образотворчому мистецтві є композиція. Вона як форма мислення є предметом дослідження художників, мистецтвознавців та всіх, хто причетний до мистецтва. «Родовою ознакою» композиції є її цілісність.

Ключові слова: творчість, динаміка, образотворче мистецтво, композиція.

Постановка проблеми. Немає ніяких сумнівів щодо виникнення творчості, та, поза сумнівом, цей процес має архіважливе значення для людей. Думка про відсутність творчості в повсякденному існуванні суспільстві стає неможливою. Отже, творчість – надзвичайно ємне й широке поняття.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженням сутності творчості, умов її розвитку та інших аспектів займалися і займаються різні науки, у тому числі філософія, психологія та педагогіка. Серед філософів, які досліджували феномен творчості цінними для даного дослідження є наукові доробки Платона, І. Канта, Б. Спінози, І. Г. Фіхте та ін.

Різні дослідники питання творчості розглядають його в різних ракурсах (Д. Богоявленська, Л. Гапоненко, А. Лук, Н. Гурець, О. Борисова, В. Цапок, А. Спіркін, Г. Гиргинов, М. Бердяєв, П. Торренс). Аналізуючи різні її визначення, незважаючи на різноманітність уявлень про творчість, багато дослідників (А. Батюшков, В. Бехтерев, П. Енгельмейер, А. Матейко, В. Савич та ін.) вважають цю проблему комплексною.

Л. Виготський, В. Мухіна, Д. Ельконін, а також Н. Ветлугіна, Н. Сакуліна, Т. Комарова, Т. Казакова у своїх роботах зазначали можливості розвитку творчості в різних видах діяльності, а особливо в художній.

Мета статті – з'ясувати провідні особливості творчості як категорії динаміки в образотворчому мистецтві.

Виклад основного матеріалу. Зважаючи на широкий спектр творчої діяльності людини, справжньою метою цього розгляду є художня діяльність особистості або груп митців.

Творчість людини – тонка нитка чогось майже незбагненого, крихкого і, напрочуд, життєствердного. Вона всеохоплююча можливість творити дає художнику безцінну якість – бути особливим, тому що, поза сумнівом, творення надає митцеві бажаної індивідуальності, яка наділяє особливістю впізнаваністю, тобто яскравим мистецьким почерком.

Творчості як безперечної необхідності потребують усі образотворчі техніки (живопис, графіка, скульптура тощо), при чому для кожної з технік потрібне своє трактування.

Із поширенням технічних можливостей людини з'явилися нові види образотворчого мистецтва, їх кількість зростає, і, для того, щоб опанувати цією технікою, потрібно багато працювати, щоб неминуче стати професіоналом своєї справи.

Творчість увібрала в себе багато мистецьких здобутків, і, безперечно, ці надбання довго слугуватимуть людям яскравим мистецьким ідеалом: «Творчество, деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее...» [1] – стверджували укладачі «Великої радянської енциклопедії».

Вона, творчість, протягом багатьох століть не могла рівно й без перешкод підніматись угору й безупинно ставати кращою. Сприяння й перешкоди, усі ці спектрально-різнобарвні фактори змушують художнє мистецтво відтворювати певні скачки у кращу-гіршу сторону, що формує нерівномірний розвиток мистецтва. Творчість – ця вередлива дама, споконвіків завдає мук і радощів митцям, дарує їм щастя та прикрощі.

Форма творчості не має конкретних меж, для неї не придумали правил. Здебільшого, це почуттєве явище, єдина умова досягнення вершин, це наполеглива та вдумлива робота.

Однією з головних категорій у образотворчому мистецтві є композиція. Вона служить зв'язком між складовими творчого поєднання образів творення.

Композиція може виступати і як самостійна категорія. Вирішальною роллю композиції є побудова та зв'язок цільного творчого поєднання образів творення.

Композиція як форма привертає увагу багатьох дослідників – художників, мистецтвознавців, усіх хто доторкається до прекрасного. Дослідження, їх результати бувають різні, але майже всі сходяться на одному. Так, Б. Успенський виділяє композицію як «родовий признак» – цілісність. А. Олсуф'єв говорить про таке: «В самом общем смысле композицией может быть состав и расположение частей целого удовлетворяющее следующим условиям: 1) ни одна часть целого не может быть изъята или заменена без ущерба для целого; 2) части не могут

меняються місцями без ущерб для цілого; 3) ни один новый элемент не может быть присоединён к целому без ущерб для целого» [2].

Іншими словами виникає необхідність повторити слова вчителя для початківців: «Компонувати рисунок потрібно так, щоб не виникало бажання до паперу, на якому ведеться рисунок щось клеїти, або від нього щось відрізати». І перший, цікавіший приклад, і другий, примітивніший приклад носять типологічний характер. І це дуже придатний приклад для початківців. Узагалі, викладач, який веде будь-який предмет з образотворчого мистецтва, а особливо композицію, повинен подавати так матеріал, щоб він був доступний саме цим учням і відповідно до рівня їх знань.

Отже, вказані вище підходи можна вважати недостатніми для правильного трактування композиції.

Композиція – це не лише вдале розміщення фігур або предметів на картинній площині, але й світобачення, образне мислення, і, можливо, інтелект. Думається, і не безпідставно, митцеві потрібно також і аналітичне мислення. На оформлення художника впливають багато факторів. Це школа, середовище, шукання інших. Отже, творче лице сучасного художника це аналіз усіх попередніх досвідів надбань художників, плюс власна велика робота, досвід. Синтез традиційного й нового діє на глядача як щось нове, цікаве та в той самий час він бачить і традиційне мистецтво й нове.

Комплекс знань історії мистецтв і жага постійних шукань дають бажані результати. Елементи нового поступово накопичуються на периферії образотворчої системи, ядром якої стала традиційна форма композиції. Звичайно стає, звичне веде супротив, але, зрештою, перемагає нове. Формується нове бачення художника, який протягом свого творчого життя може змінюватися декілька разів.

Розмова ведеться про творчі композиції, про пошуки, тобто про те, що могло би бути закономірністю для будь-якого митця, але не завжди так буває.

Надзвичайно цікавим є підхід до художнього творення в образотворчому мистецтві сучасної України, де на даний момент існують декілька розгалужень і напрямлень у певних мистецьких колах. Тепер не є метою вести аналітичний розбір кожного з напрямлень. Виникло бажання роздивитися якісні показники цих течій.

Групи художників у Києві, Львові, Одесі й поодинокі митці інших областей, складають ту якісну частину українського мистецтва, де ведеться пошук, працюють над розширенням технічних і технологічних засобів живопису, графіки та скульптури; показують нові ідеї, розширюють композиційні можливості.

Існує інша велика група художників, творчість яких вторинна, і, звичайно, про таке мистецтво ніякі аналітичні дії робити не доцільно, оскільки ці твори не підпадають до жодної обговорюваної категорії, а композиції примітивні й не цікаві.

Виникає проблема глядача. Якщо включаючи XVII століття, живопис був доступний глядачеві, його присутність була поруч – у соборах, у крамницях та, безумовно, житлах громадян, а, значить, живопис був доступнішим, виходить, розуміння його було ширшим.

Живопис, поза сумнівом, є складною структурою і, за висловлюванням Р. Архейма, є формою мислення тому, що «любое восприятие есть также и мышление» [3]. Думка про те, що живопис насолоджує око – хибна. Якщо живопис не всі розуміють, то він існує для вибраних. З цим погодяться мало людей, адже всі пам'ятають про те, що «мистецтво належить народові». Живопис не може бути раціональним, а живописець, що є раціональним викликає глибокий жаль. Антоніми «раціональний» і «духовний», як усі полярні субстанції, в принципі недосконалі, але разом вони, коли у прийнятній мірі, дають прекрасний результат. Живопис як і композиція – це більше почуттєві форми у великому єднанні образотворчого мистецтва, і пізнати живопис нелегко. «Що таке живопис, я не знаю, – говорив П. Пікасо, – а якби знав, нікому не сказав би». Живописність залежить від багатьох складових творення, у тому числі від здібностей і досвіду художника. «Преимущество художника – в способности постигнуть природу и значение жизненного опыта в форме определенных изобразительных средств и, таким образом, сделать этот опыт воспринимаемым другими». Думка цікава, хоча є суперечливі моменти: як бути з елементарністю живопису.

Професіоналізм живописця підлягає таким визначенням, наскільки органічно він засвоїв образотворчі поняття: компонування, визначення великих відношень світла й тіні, напівтонів і рефлексів, усе це зібрати в те єдине ціле й багато іншого, чого навчаються все життя. Живописець сприймає світ у певному колориті, дивиться на природу або натуру через певного кольору скельце, що забезпечує єдність і гармонійне сприйняття твору глядачем.

Гармонія в живопису надзвичайно актуальна складова творення, вона є тією домінантою, якою можна забезпечити твір тональною, лінійною, просторовою та колористичною рівністю всіх частин картини. Володіння образністю й кольором робить художника справжнім.

Чи елітарний живопис? Згадуючи висновки про те, що живопис є формою мислення, і чи доступний він тільки тим, хто думає. Мабуть, ні, людей, які думають, багато. Сутність розуміння живопису в іншому. Спостерігаючи за людьми, які часто відвідують художні виставки, з інтересом спілкуються з авторами творів, і звідси витікає висновок: такі глядачі починають розуміти деякі особливості живопису, його техніку. Отже, глядач повинен навчатися розумінню образотворчого мистецтва.

Художникові, щоб стати професіоналом образного напряму необхідно проявляти інтерес до навчання протягом усього життя, оволодівати практичними знаннями, постійно працювати, набуваючи досвіду. Особливо цінним є навчання у великих майстрів, що, поза сумнівом, невичерпне джерело, яке служить багатьом поколінням митців.

С. Григор'єв, відомий український художник, говорив: «Большое значение в моей жизни играет благоговейная любовь к произведениям прошлого: памятникам искусства всего человечества разных эпох, цивилизаций и народов. Однако имею и любимцев – это русская древняя икона, Джотто, Микеланджело, Веласкес, Рембрандт и тысячу раз Рембрандт» [4].

Ця цитата, зрозуміло, заставляє прискіпливіше поглянути на незвичайну творчість маестро. Іконографія образів Рембрандта широка, вона включає в себе образи святих сивочолих старих, апостолів і євангелістів, просвітлених божою мудрістю, філософів і вчених, у тому числі Аристотеля. Рембрандт відчував особливий інтерес до такої теми. Очевидно, вона відповідала самому духові його творчості, його схильності до зображення глибоких духовних порухів, психологічних станів, раптових прозрінь розуму, вміло сплітав почуттєве з мисленням.

Безумовно, Рембрандт є майстром світла й тіні. Як правило, світло поширювалося діагоналлю, як у церкві, висвітлюючи головне, створюючи ще «фігуру».

З рембрандтівського прикладу можна переконливо зрозуміти про нерозривний зв'язок живопису з композицією, і, що засобами цього поєднання можна досягти вирішення високих тем.

Системності зображувальних категорій так або інакше відповідають системності форм зображення. Саме з цієї причини, композиція відповідає за цілісність художнього образу, у той самий час системність специфічного бачення живописця робить живопис цілісним образом. Безумовно, такий процес виступає домінантою художнього творення, і в результаті аналітичного дійства розуму та наполегливої праці у художника з'являється композиційне бачення. Результат цей надає митцеві можливість відчутти композицію, безумовно, у великому єднанні з живописом і в цьому випадку нероздільно поєднані аналіз і синтез образу.

Для чого художнику відчувати композицію?

Композиція та живопис надзвичайно почуттєві категорії, тому без набуття відчуття, мабуть, не зможе відчутися художній твір. У спробі побудувати картину за допомогою розумових дій, безперечно, твір вийде неповноцінним намаганням, оскільки він вийде неживим, а значить неправдивим. Ясно й те, що живопис одними розумовими намаганнями не робиться лише тому, що, в прямому розумінні живопис означає живо писати, що, зрозуміло, можна досягти емоціональними діями і, безперечно, в тісному поєднанні з аналітичним мисленням.

Якщо в минулому, коли високе мистецтво, маються на увазі відомі інтенсивні періоди розквіту образотворчого мистецтва, живопис або скульптура були елементарно доступні для огляду масами, то тепер, починаючи з II половини XVIII ст., предмети прекрасного знаходяться в музеях та галереях і не завжди доступні широкому глядачеві. Не тієї малої кількості, що відвідують усі виставки, а більш масовий глядач.

Спілкування з глядачем засобами зображувальних ідей не завжди може принести бажане розуміння цілісності твору, протиріччя його сприймання та споживач картини може нав'язати і, дійсно, нав'язує неадекватні інтерпретації, які йдуть у супротив з думкою автора.

Чи можна глядача навчити правильно сприймати твори художників? Змушені повторювати про важливість цілісного сприйняття картини, тому що в іншому випадку, розуміється, чи глибоке відчуття кольору роботи або досконалість певного образу, або витончений рисунок – усе це частини твору, які, за умови талановитого бачення митця стають цілісним твором мистецтва. Для його розуміння надзвичайно важливу роль грає підсвідомість розуміння пропорцій, ритмів, динаміки світла й тіней, кольорових поєднань, композиційного мислення – усе це можна відчутти підсвідомістю і, до певної міри, досвідом.

Звичайно, досвід глядача має велику цінність, це той стан людини, що надає розуміння порівнювати й бачити найкраще, вести аналіз побачених творів.

Образотворче мистецтво, у зв'язку з розширенням своїх жанрів часто стає не зрозумілим глядачеві. Для розуміння різних напрямлень у живопису або зразків нового в мистецтві (ленд-арту, боді-арту, тощо) необхідно робити певні зусилля і, змусивши розум проаналізувати сутність нових течій, прочитати літературу, яка пояснює зміст осмислення нового, збагатитися новими знаннями в розумінні мистецтва.

Звичайно, велика кількість глядачів, завітавши на виставку галерею чи до музею, користуються послугами екскурсоводів-мистецтвознавців, які, у свою чергу, ведуть розповідь про героїв картини, їх характерні особливості, дату написання, тощо... Іоффе говорить: «Основным недостатком искусствоведения было то, что оно отстраняло от себя мышление, что оно занималось красками, звуками, объемами, гармонией и игнорировало ту идеологическую деятельность, те акты мышления, результатом которых является то или иное сочетание линий, тонов, цвета и тембра. Искусствоведение полагало, что мировоззрением и мышлением занимается философия, себе оно отводило категории видения и слышания не мысля, не различая и не связывая элементы поля зрения и слуха» [5]

Такі слова актуальні й тепер. Мистецтвознавство веде спробу очиститися від «літературщини», але важливо розуміти про те, що вести розмову про живопис за його зовнішніми ознаками важко, як про зовнішність людини, тому що з картиною потрібно, як і з людиною, спілкуватися, де можна зрозуміти мислення та світобачення художника, про що говорилося раніше.

У результаті творчого пошуку, ще в невинних начерках митець, аналізуючи свою роботу, деколи, навіть, підсвідомо, закладає ці надзвичайно важливі якості, і, щоб добитися такого, потрібна важка аналітична праця. Усе це передається глядачеві, і він, озброївшись художньою вихованістю, розуміє мислення художника.

Отже, можна сказати про образотворче мистецтво як таке, яке за умови закладеної у твір енергетичної дії, впливає на глядача, зовнішньою, а, головне, внутрішньою динамікою.

Творчість митця, залежно від його таланту, вбирає всі особливості рідного краю, просіяна через сито художнього мислення, створює особливо оригінальний твір, що є правдивим, заселений героями, яких не раз зустрічав автор. В іншому випадку, коли потрібно написати, наприклад, історичний твір, дія якого відбувалася давно, у незнайомій місцевості, художникові потрібно зібрати матеріали для правдивого висвітлення ситуації. Перший чи другий підхід до роботи над картиною може бути реалізований зусиллями творчого потенціалу художника.

Висновки. Отже, важливою сутністю творчості є уява художника, за допомогою якої ведеться робота з досягнення задуманого. Творчість – це важлива категорія народження нового. Важливістю художнього творіння можуть бути широкі можливості в підході до вираження думки митця, безмежжя технік і технологій матеріалів, засобів художнього вираження, безумовно, допомагають художникові. Але найголовніше – це композиційне мислення митця.

Чи головна композиція в образотворчому мистецтві? Чи служить композиція таким головним стержнем, на який нанизуються всі інші компоненти творіння? Ні, композиція, живопис, рисунок – усі разом формують кістяк художнього твору.

У роботі над композицією важливими є пошуки, які є носієм нового, досі ще не баченого. Уся творчість опирається на знання композиції, живопису й рисунку, і неможливо проігнорувати жодну складову в роботі над реалістичним полотном. Пошук збагачує творчість неймовірними знахідками і, залежно від таланту митця, набуває якісного змісту.

Ніхто не сумнівається в актуальності дослідження композиції, особливо в наш час, коли пояснення її часто обмежується чисто зовнішньою оповідальною стороною. Композиція існує завдяки сумі досвіду багатьох поколінь художників і мистецтвознавців.

Усе нове може бути знайдене в результаті досвіду та індивідуальних якостей художника.

Композиція тісно пов'язана з живописом – також почуттєвою категорією, яка є формою мислення, що заперечує слова про те, що живопис є таким, що насолоджує око. Живопис – це згусток мислення в почуттєвому середовищі, він виконує багато функцій, має властивість впливати на стан настрою в картині, сповіщає глядача задум автора, передає його настрій.

Отже, живопис має властивість впливати на психічний, психологічний і почуттєвий стан глядача і, думається, цим його функції не закінчуються.

Автор цих рядків хотів показати велику силу художнього творіння, звернути увагу на його супутників у образотворчому мистецтві: композицію

та живопис, їх вплив на глядача. Завдяки досвіду й постійному аналізу творів мистецтва важливість композиції та живопису стає аксіомою. Також велику роль відводить глядачеві. «В порождении образа учувствуют различные функциональные системы. Причем особенно значительным является вклад зрительной системы. Этот вклад не ограничивается репродуцированием реальности. Зрительная система выполняет весьма важные продуктивные функции. И такие понятия как «визуальное мышление», «живописные соображения» отнюдь не являются метафорой».

ЛІТЕРАТУРА

1. Большая советская энциклопедия. – М., 1976. – Т. 25.
2. Волков Н. Н. Композиция в живописи / Н. Н. Волков. – М., 1977.
3. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие, с. 21
4. Григорьев С. А. Альбом / С. А. Григорьев. – М., 1981.
5. Иоффе И. И. Синтетическая история искусства. Введение в историю художественного мышления / И. И. Иоффе. – Л., 1933.
6. Зинченко В. П. Продуктивное восприятие / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1971. – № 6. – С. 41.
7. Сезан П. Переписка, воспоминания современников / П. Сезан. – М., 1972.

РЕЗЮМЕ

Садовский О. В. Творчество – категория неостанавливающейся динамики в изобразительном искусстве.

Творчество, как категория деятельности людей в создании чего-то нового, что имеет большое значение в развитии общества и отдельной личности. Творчество имеет широкий спектр в жизнедеятельности людей, но настоящей целью этого рассмотрения есть художественная деятельность личности.

Творчество развивалось не равномерно, что естественно, развитие его происходит скачкообразно и претерпевает взлёты и падения. Единственное условие достижения вершин в творчестве – это талант и постоянная работа. Одной из основных категорий в изобразительном искусстве есть композиция. Она как форма мышления есть предметом исследования художников, искусствоведов и всех, кто причастен к искусству. «Родовым признаком» композиции есть её целостность.

Композиция – это не только удачное размещение фигур или предметов на картинной плоскости, это мировоззрение, образное мышление, и, возможно, даже интеллект художника. Творческое лицо современного художника – это тщательный анализ произведений великих мастеров, их опыта, плюс повседневная большая аналитическая работа самого художника, который вкладывает свой труд и свою эмоциональную заряженность.

Живопись, без сомнения, есть сложная структура, и по словам Р. Арнхейма, есть формой мышления, что, тем самым отрицает высказывания о том, что живопись должна радовать глаз. Живопись, как и композиция, в основном категории чувственные, и в сочетании с разумом могут дать прекрасный результат. Живописец воспринимает мир как бы через стекло определённого цвета, что даёт возможность получить цельность

колористического решения. Гармония в живописи есть той доминантой, которой можно обеспечить единство и целостность художественного произведения, придать ему особенные черты узнаваемости. Художник, который владеет образностью и цветом есть настоящим, а в единстве аналитических умозаключений и эмоциональной составляющей появляется художественное произведение. Постоянный труд художника и работа с произведениями великих мастеров порождает у него композиционное видение, это очень важный момент в творчестве. Композиционное видение – ничто иное как чувствование композиции художником, что дает возможность делать супер-оригинальные и качественные работы.

Ключевые слова: творчество, динамика, изобразительное искусство, композиция.

SUMMARY

Sadovskyi O. Creativity is a category of foolproof dynamism in the visual arts.

Creativity, as a category of human activity in creating something new, is of great importance in the development of society and the individual. Creativity has a wide range of manifestations in the life of people, but the real purpose of this consideration is the artistic activity of the individual.

Naturally, creativity has developed not evenly. Its development occurs spasmodically and undergoes ups and downs. The only way to success in creativity is talent and constant work. One of the main categories in the visual arts is the composition. It is, as a form of thinking, the subject of study of artists, art critics and all who are involved in art. The "birth sign" of a composition is its integrity.

The composition is not only the successful placement of figures or objects on the picture plane, this world view, imaginative thinking, and, possibly, even the artist's intellect. The creative face of the modern artist is a careful analysis of the works of great masters, their experience, plus the daily large analytical work of the artist himself, who invests his work and his emotional charge.

Painting, no doubt, is a complex structure, and according to R. Arnheim is a form of thinking, which, by the same token, denies statements that painting should please the eye. Painting, like the composition, is mostly sensual, and in combination with the mind can give an excellent result. Painter perceives the world as it were through a glass of a certain color, which makes it possible to obtain the integrity of the color decision. Harmony in painting is the dominant that can ensure the unity and integrity of the work of art, to give it special features of recognizability. The artist who owns imagery and color is real, and in the unity of analytical reasoning and emotional component appears a work of art. Constant work of the artist and work with the works of great masters gives him a compositional vision; this is a very important moment in his work. Compositional vision is nothing more than a feeling of composition by the artist, which makes it possible to do super-original and high-quality work.

Key words: creativity, dynamism, visual arts, composition.

УДК 378.013.147:78

Ши Шучао

Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПРОФЕСІЙНО-ВИКОНАВСЬКОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ВОКАЛІСТІВ НА ЗАНЯТТЯХ З «ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ»

У статті з'ясовано теоретичні засади формування вмінь професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів на заняттях з Постановки голосу. Представлено тлумачення ключових понять дослідження «самореалізація», «професійна самореалізація», «виконавська діяльність», «професійно-виконавська самореалізація». Доведено важливість занять з Постановки голосу для формування професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів.

Ключові слова: самореалізація, професійна самореалізація, виконавська діяльність, професійно-виконавська самореалізація, студенти-вокалісти, заняття з Постановки голосу.

Постановка проблеми. Проблема дослідження фахової самореалізації особистості студента є актуальною, оскільки кардинальні зміни в політичній, економічній, духовній сферах нашого суспільства тягнуть за собою радикальні зміни в професійних цінностях і вчинках людей. Студенти не можуть здійснити адекватну професійну самоідентифікацію, щоб зрозуміти, чи відповідають їхні особисті якості та психологічні дані вимогам обраної спеціалізації. Така самоідентифікація багато в чому ґрунтується лише на інтуїтивної самооцінці.

На сучасному етапі розвитку суспільства великого значення набуває формування вмінь фахово-виконавської самореалізації студентів-вокалістів. Фахово-виконавська самореалізація відіграє значну роль у системі підготовки музиканта-педагога та формуванні основ його професіоналізму, що забезпечує досягнення найвищих результатів у діяльності.

До програм професійної підготовки студентів-вокалістів входить одна з найважливіших спеціальних дисциплін – постановка голосу.

Таким чином, актуальність проблеми формування вмінь фахово-виконавської самореалізації студентів факультетів мистецтв не викликає сумніву, а тому вимагає розгляду сутності понять «самореалізація», «фахова самореалізація», «професіоналізм», «виконавська діяльність», «фахово-виконавська самореалізація».

Аналіз актуальних досліджень. В останні роки дослідницький інтерес до проблеми самореалізації особистості, зокрема студентів-вокалістів, різко виріс як у вітчизняній, так і зарубіжній науковій думці. У

філософському та психологічному аспектах самореалізація стала предметом розгляду таких науковців, як Р. Зобов, В. Кемеров, Н. Юхименко (самореалізація – це повне розкриття потенціалу людини шляхом включення її в різні соціальні структури, внутрішня рушійна сила, мотив здійснення соціальних перетворень), К. Юнг, К. Роджерс (самореалізація – це здатність до самоздійснення), Ш. Бюллер (самореалізація – це саморозвиток), К. Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт (самореалізація – це самоактуалізація).

Аналіз наукової літератури дав змогу виявити різні підходи до розгляду досліджуваного феномену, а саме:

- акмеологічний підхід (Б. Ананьєв, О. Бодальов, О. Деркач, Д. Завалішина, Є. Зеєр, Л. Рибалко та ін.);
- особистісний підхід (Є. Горячева, Л. Давидова, Н. Кузьміна та ін.);
- підхід міжособистісної взаємодії (Г. Ільїн, І. Ісаєва, Л. Мітіна, П. Хазанов та ін.)

Проблеми вокальної підготовки студентів факультетів мистецтв стали предметом досліджень таких вітчизняних науковців, як Л. Азарова, В. Бриліна, О. Далецький, Л. Дерев'янка, В. Ємельянов, О. Комісаров, Н. Можайкіна, А. Саркісян, Н. Швець та ін.

Отже, недостатня наукова розробленість досліджуваної проблеми зумовили необхідність розгляду особливостей формування вмінь професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів.

Так, **метою статті** є з'ясування теоретичних засад формування вмінь професійно-виконавської самореалізації студентів-вокалістів на заняттях з Постановки голосу.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування особливостей формування вмінь фахово-виконавської самореалізації студентів-вокалістів під час занять з постановки голосу вважаємо за необхідне насамперед розглянути структуру навчальної дисципліни, її мету та завдання. Так, у цілому курс із постановки голосу становить процес освоєння педагогічної професії учителя музики, вокального виконавства та викладання.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Постановка голосу» є забезпечити формування вокально-виконавської, методико-практичної компетентностей, консолідаційне поєднання яких визначає підготовленість магістрів музичного мистецтва до професійної вокальної діяльності.

У результаті вивчення дисципліни згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати: історико-стильові особливості у сфері вокалу; особливості співацького процесу, критерії якості співу й виконавської майстерності, можливості розвитку вокального слуху в процесі вокального художньо-естетичного та духовного виховання учнів; методи та прийоми формування розвитку й захисту співацького голосу вихованців різних вікових категорій; вокально-педагогічний репертуар відповідно до типу голосу й рівня підготовки учнів;

уміти: свідомо володіти голосом на основі певного рівня розвитку вокально-технічних і виконавсько-творчих навичок; варіативно застосовувати методи та прийоми вокального навчання; аналізувати вокально-навчальний матеріал; удосконалювати свій знаннєво-практичний досвід відповідно до вимог часу.

Таким чином, метою викладання навчальної дисципліни «Постановка голосу» є сприяти підготовці фахівців-вокалістів вищого освітньо-кваліфікаційного рівня на факультетах мистецтв педагогічних університетів з метою подальшої їх професійної самореалізації в мистецькій діяльності.

Важливим для розгляду поняття «професійно-виконавська самореалізація» є розуміння сутності феномену самореалізації.

Відтак, зауважимо, що термін «самореалізація» (self-realisation) вперше був згаданий у «Словнику з філософії та психології», виданому в 1902 році. Як свідчить аналіз довідкової літератури найчастіше поняття «самореалізація» інтерпретується як «реалізація власного потенціалу» [4, 26].

Наголосимо, що в останні роки дослідницький інтерес до проблеми самореалізації особистості різко зріс як у вітчизняній, так і зарубіжній психології. Цікавим є той факт, що вивченням самореалізації особистості займалися представники різних психологічних шкіл. Однак до сьогодні не існує єдиної концепції самореалізації. Методологічна сторона проблеми вивчення самореалізації особистості полягає в недостатній визначеності цього поняття. На сучасному етапі розвитку уявлень про самореалізацію є неможливим навіть класифікувати це поняття за формою – чи є це явищем, процесом, потребою, властивістю або чимось іншим. Одні дослідники продовжують вважати самореалізацію явищем, обумовленим властивою природі людини волею бути істотою, яка самоактуалізується, а інші, заперечуючи цю зумовленість, вважають за краще говорити про процесуальну детермінацію. Складність вивчення самореалізації полягає ще й у тому, що самореалізація не може спостерігатися безпосередньо й об'єктивно, ми можемо спостерігати лише її ефекти й результати, відображені в психіці суб'єкта. Так, у зв'язку з цим можемо стверджувати, що самореалізацію важко виміряти через її високу суб'єктивність, важко контролювати під час експерименту через вплив великої кількості чинників, що ускладнює застосування вимірювальних і експериментальних методів дослідження.

У цілому, теоретичні проблеми дослідження самореалізації полягають у тому, що при величезному різноманітті теоретичних підходів до її розуміння на сьогоднішній день у науці не існує не тільки теорії самореалізації, але й єдиного підходу до визначення цього поняття.

Теоретичні різночитання проглядаються не тільки в концептуальних питаннях, що стосуються природи самореалізації і механізмів її здійснення, а й умов і факторів, що впливають на її успішність. Так, наприклад, у дисертаційному дослідженні, присвяченому проблемі

самореалізації особистості, Л. Коростильова зазначає, що Р. Зобов і В. Келасьєв виявили дві групи факторів, що впливають на самореалізацію:

1) які залежать від людини (ціннісні орієнтири, готовність до самобудівництва, гнучкість мислення, воля та ін.);

2) які не залежать від людини (соціальна ситуація, рівень життя, матеріальна забезпеченість, вплив на людину засобів масової інформації, стан екологічного середовища) [3].

З точки зору І. Смирнова вирішальним фактором у реалізації самого себе, власного потенціалу не є природні задатки людини самі по собі, а сформовані зовнішнім середовищем особистісні якості як продукт освіти й виховання, навчання праці.

Цінною для нашого дослідження є думка Є. Селезньової, яка підкреслює, що людина може самореалізуватися як унікальна цілісна особистість тільки в процесі зустрічі з іншими.

На думку А. Катаєва, основною умовою самореалізації особистості є наявність у людини розвиненої самосвідомості й рефлексії з актуалізованої здатністю пізнавати себе і навколишній світ, реальні і потенційні можливості і можливості, інтереси і цінності, перспективи особистісного і професійного зростання [4].

У зв'язку з цим можемо стверджувати, що в дослідженні самореалізації особистості превалюють односторонні аналітичні стратегії, де домінує одна психологічна позиція, що розглядає даний феномен або з точки зору мотивації, або з точки зору установки, або процесу тощо.

Серед сучасних вітчизняних джерел, пояснення досліджуваного терміну можна знайти в довідникові з психології Г. Бенеша за редакцією В. Васютинського, де вказано, що «самореалізація – це увічнення самого себе» [1, 199].

У психологічному словнику-довіднику за редакцією П. Горностая та Т. Титаренко самореалізація (походить від лат. *realis*) означає, по-перше, здатність людини об'єктивувати багатство свого внутрішнього світу в будь-якій формі діяльності (праця, гра, пізнання, спілкування тощо); по-друге, процес здійснення (перетворення) здібностей і особистісних потенцій (планів, установок тощо) як у діяльності, так і в іншій людині; по-третє, прагнення розвивати сильні сторони своєї особистості [7, 111-112].

Аналіз численних наукових розвідок щодо визначення сутності поняття «самореалізація» дав змогу зазначити, що більшість дослідників наголошують про значущість професійної сфери для реалізації особистісного потенціалу людини.

Відтак, у результаті дослідження проблеми професійної самореалізації в певних видах діяльності К. Сергєєва у своєму дисертаційному дослідженні «Методичні засади професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти в процесі інструментальної підготовки» дійшла таких висновків:

- професійна самореалізація відбувається виключно в процесі практичної професійної діяльності, лише втілення в професійній сфері своїх потенційних можливостей дає змогу здійснити особистий саморозвиток та подальшу самореалізацію;
- системоутворюючими факторами професійної самореалізації є професійна самосвідомість (через самопізнання та самовизначення), позиційна готовність до самореалізації в професійній сфері, коли самореалізація виступає як головна цінність особистості; створення адекватного образу «Я» в професії (об'єктивна професійна самооцінка та здатність до професійної рефлексії), особистісна активність і прагнення до професійного саморозвитку (інтрагенна активність);
- професійна самореалізація особистості відбувається в декілька етапів, серед яких – етап професійного самовизначення або оптація, етап професійного зростання або підготовка спеціаліста до роботи за фахом; етап професіоналізації або професійної адаптації та етап власне професійної самореалізації або самоздійснення в професії;
- на успішність професійної самореалізації особистості впливають рівень її взаємодії з навколишнім світом, її професійне оточення, здатність до співробітництва з ним;
- професійна самореалізація включає в себе як володіння професійною компетентністю, так і задоволеність результатом діяльності, тобто самоактуалізацію [8, 39].

Отже, під професійною самореалізацією К. Сергєєва розуміє свідому та цілеспрямовану практичну діяльність особистості в тій чи іншій професійній сфері, у процесі якої відбувається поступове розгортання її особистого та професійного потенціалу з метою досягнення власного професійного еталону [8, 40].

Логіка даного дослідження для з'ясування сутності поняття «професійно-виконавська самореалізація студентів-вокалістів» вимагає звернення уваги на розгляд проблеми виконавської діяльності студентів факультетів мистецтв.

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що в контексті даної наукової розвідки слушною є думка Ю. Мережка про те, що вокальна діяльність студентів мистецьких факультетів ВНЗ спрямована на художньо-виконавську підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва. Саме на заняттях з постановки голосу, вокалу відбувається становлення особистості як педагога й виконавця [5].

Інший науковець О. Горбенко вказує на те, що виконавська діяльність дає йому змогу реалізувати власні професійні якості, художньо-інтерпретаційні навички й виконавський досвід [2, 5].

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дав змогу дійти висновку про те, що виконавська діяльність є системоутворювальною та визначальною в структурі фахової підготовки майбутнього викладача музичних дисциплін. Це складне структурне

явище, що будується на інтеграції багатьох компонентів та зумовлює професійне зростання майбутнього фахівця на засадах творчо-діалогової взаємодії з феноменом музичного мистецтва [6].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, дослідивши та порівнявши різні тлумачення сутності ключових понять досліджуваного феномену, ми можемо дати таке визначення поняття «професійно-виконавської самореалізації» – це усвідомлена та цілеспрямована практична діяльність, що спрямована на втілення своїх потенційних можливостей під час виконавської діяльності задля оволодіння професійною компетентністю та отримання задоволення від результату цієї діяльності.

Вивчення проблеми професійно-виконавської самореалізації не вичерпується межами проведеного дослідження. Подальшої наукової розробки потребують такі проблеми: розгляд методів і форм формування вмінь професійно-виконавської самореалізації на заняттях з «Постановки голосу»; встановлення особливостей професійно-виконавської самореалізації випускників факультетів мистецтв педагогічних ВНЗ у процесі подальшої професійної діяльності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бенеш Г. Психологія : довідник / Г. Бенеш. – К. : Знання-Прес, 2007. – 510 с.
2. Горбенко О. Б. Формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки : автореф дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О. Б. Горбенко. – Кіровоград, 2010. – 24 с.
3. Коростылева Л. А. Проблемы самореализации личности в системе наук о человеке / Л. А. Коростылева // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб, 2001. – С. 3–19.
4. Кудинов С. И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности / С. И. Кудинов // Наука. Образование. Практика : сборник материалов региональной межвузовской научно-практической конференции. – Уфа : Восточный университет, 2007. – С. 37–41.
5. Мережко Ю. В. Стимулювання творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі вокально-виконавської діяльності / Ю. В. Мережко // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (14–15 квітня 2016 року, м. Київ). – К., 2016. – С. 619–625.
6. Мінь Шаовой Виконавська діяльність в структурі фахової підготовки майбутніх викладачів музичних дисциплін [Електронний ресурс] / Мінь Шаовой. – Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14961/1/Min.pdf>
7. Психологія особистості : словник-довідник. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
8. Сергєєва К. М. Методичні засади професійної самореалізації магістрів музично-педагогічної освіти в процесі інструментальної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : за спец. 13.00.02 / К. М. Сергєєва. – К., 2012. – 271 с.

РЕЗЮМЕ

Ши Шучао. Теоретические основы формирования умений профессионально-исполнительской самореализации студентов-вокалистов на занятиях по Постановке голоса.

В статье выяснено теоретические основы формирования умений профессионально-исполнительской самореализации студентов-вокалистов на занятиях по постановке голоса. Представлены толкования ключевых понятий исследования «самореализация», «профессиональная самореализация», «исполнительская деятельность», «профессионально-исполнительская самореализация».

Самореализация означает, во-первых, способность человека объективировать богатство своего внутреннего мира в любой форме деятельности (труд, игра, познание, общение и т.д.); во-вторых, процесс осуществления (преобразования) способностей и личностных потенций (планов, установок и т.п.) как в деятельности, так и в другом человеке; в-третьих, стремление развивать сильные стороны своей личности.

Под профессиональной самореализацией понимается сознательная и целенаправленная практическая деятельность личности в той или иной профессиональной сфере, в процессе которой происходит постепенное развертывание ее личного и профессионального потенциала для достижения собственного профессионального эталона.

Исполнительская деятельность является системообразующим и определяющей в структуре профессиональной подготовки будущего преподавателя музыкальных дисциплин. Это сложное структурное явление, строится на интеграции многих компонентов и приводит профессиональный рост будущего специалиста на основе творчески диалогового взаимодействия с феноменом музыкального искусства.

Профессионально-исполнительская самореализация - это осознанная и целенаправленная практическая деятельность, направленная на воплощение своих потенциальных возможностей при исполнительской деятельности для овладения профессиональной компетентностью и получение удовольствия от результата этой деятельности.

Доказана важность занятий по постановке голоса для формирования умений профессионально-исполнительской самореализации студентов-вокалистов.

Ключевые слова: самореализация, профессиональная самореализация, исполнительская деятельность, профессионально-исполнительская самореализация, студенты-вокалисты, занятия по постановке голоса.

SUMMARY

Shi Shuchao. Theoretical foundations of the skills of the professional-performing self-realization formation of students-vocalists at voice training classes.

The article explains theoretical foundations for the formation of the skills of professional-performing self-realization of students-vocalists at classes on voice training. Interpretations of key concepts of research “self-realization”, “professional self-realization”, “performing activity”, “professional-performing self-realization” are presented.

Self-realization means, firstly, the ability of a person to objectify the wealth of his inner world in any form of activity (work, play, cognition, communication, etc.); secondly, the process of implementing (transforming) abilities and personal potencies (plans, attitudes, etc.) both in activity and in another person; thirdly, the desire to develop the strengths of the personality.

Professional self-realization is referred to as the conscious and purposeful practical activity of a person in one or another professional sphere, in the course of which a gradual development of his/her personal and professional potential for achieving his/her own professional standard is taking place.

Performing activity is system-forming and determining in the structure of professional training of the future teacher of musical disciplines. This complex structural phenomenon is built on the integration of many components and leads to the professional growth of the future specialist on the basis of creative dialogic interaction with the phenomenon of musical art.

Professional-performing self-realization is a deliberate and purposeful practical activity aimed at translating its potential capabilities into performing activities for mastering professional competence and obtaining pleasure from the result of this activity.

The importance of classes on voice training for the formation of the skills of professional-performing self-realization of students-vocalists is proved.

Key words: self-realization, professional self-realization, performing activity, professional-performing self-realization, students-vocalists, classes on voice training.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ХОРЕОГРАФІЧНА ОСВІТА: НАЦІОНАЛЬНИЙ І МІЖНАРОДНИЙ ВИМІРИ РОЗВИТКУ

Андрущук Л. М. Хореографічне відтворення образу України (з досвіду роботи з творчим студентським колективом)	3
Бермудес Д. В. Особливості запровадження хореографічної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури.....	13
Кісєль М. Хореотерапія: польський досвід, контексти й виклики	22
Ключко В. В. Розвиток неперервної ритмічної освіти в Польщі (кінець ХХ ст. – початок ХХІ ст.)	30
Максименко А. І. Базові елементи народно-сценічного танцю	41
Ніколаї Г. Ю., Чжоу Цянь Теоретичні основи формування інтеркультурної компетентності студентів-хореографів	50
Повалій Т. Л. Неформальна хореографічна освіта в Республіці Польща	59

РОЗДІЛ ІІ. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Мукменєва Р. І. Педагогічно-мистецька діяльність Д. В. Андрусенка на Слобожанщині (1895-1965) (спогади свідків).....	70
Степанова Г. О. Історичні аспекти розвитку духової освіти	77
Терешко І. Г. Регіональні особливості фольклорних хореографічних традицій історичної Уманщини	84
Теслева Ю. В. Модернізація осередків післядипломної освіти музично-педагогічних кадрів у 60-ті – 90-ті роки ХХ століття	95

РОЗДІЛ ІІІ. ФАХОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Ван Юе Діагностика та умови формування методичної компетенції майбутніх учителів музики	106
Грінченко А. М. Критерії та показники оцінювання музично-виконавського самоконтролю у майбутніх учителів музики	115
Жень Сінь Ян Формування креативності майбутнього вчителя музики засобами триз-технологій	123
Лі Цзяці Констатувальна діагностика рівня сформованості художньо-проектних умінь майбутніх учителів музики.....	129
Лю Кешуан Критеріальний апарат і рівневі характеристики сформованості умінь створення музично-образної драматургії майбутніми вчителя музичного мистецтва.....	142
Лун Цюянь Художньо-виконавська увага майбутніх учителів музики: теоретичний аспект	150

Мінь Шаовей Діагностика рівнів сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музики	157
Хуа Вей Критеріальний апарат діагностування творчого потенціалу майбутніх учителів музики.....	167
Хуан Яцянь Педагогічні умови творчого самовираження майбутніх учителів музики в процесі виконавсько-інструментальної підготовки	176

РОЗДІЛ IV. ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Ду Ханьфен Професійні та психолого-педагогічні вимоги до особистості диригента оркестру	187
Кудренко Д. О. Трансформація форми у портретному живописі як засіб формування художньо-графічних компетентностей студентів мистецьких спеціальностей	195
Мусьол Марцин Оновлення знань батьків у мінливому світі засобів масової інформації	204
Пань Сінюй Проблема сприйняття музики в контексті формування аудіальної культури особистості	212
Садовський О. В. Творчість – категорія безупинної динаміки в образотворчому мистецтві.....	220
Ши Шучао Теоретичні засади формування вмінь професійно- виконавської самореалізації студентів-вокалістів на заняттях із «Постановки голосу»	229

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: НАЦИОНАЛЬНОЕ И МЕЖДУНАРОДНОЕ ИЗМЕРЕНИЯ РАЗВИТИЯ

Андрушук Л. М. Хореографическое воссоздание образа Украины (из опыта работы с творческим студенческим коллективом)	3
Бермудес Д. В. Особенности хореографической подготовки будущих учителей физической культуры	13
Кисель М. Хореотерапия: польский опыт, контексты и вызовы	22
Ключко В. В. Развитие непрерывного ритмического образования в Польше (конец XX в. – начало XXI в.)	30
Максименко А. И. Базовые элементы народно-сценического танца	41
Николаи Г. Ю., Чжоу Цянь. Теоретические основы формирования интеркультурной компетентности студентов-хореографов	50
Повалий Т. Л. Неформальное хореографическое образование в республике Польша	59

РАЗДЕЛ II. ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мукменева Р. И. Педагогически-художественная деятельность Д. В. Андрусенко на Слобожанщине (1895–1965) (воспоминания свидетелей)	70
Степанова А. Историко-педагогические аспекты развития духовного образования.	77
Терешко И. Г. Региональные особенности фольклорной хореографической традиций исторической Уманщины	84
Теслева Ю. В. Модернизация центров последипломного образования музыкально-педагогических кадров в 60-е – 90-е года XX столетия	95

РАЗДЕЛ III. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Ван Юе. Диагностика и условия формирования методической компетенции будущих учителей музыки	106
Гринченко А. М. Критерии и показатели оценивания музыкально-исполнительского самоконтроля у будущих учителей музыки	115
Жень Синь Ян. Формирование креативности будущего учителя музыки средствами триз-технологий	123
Ли Цзяци. Констатирующая диагностика уровня сформированности художественно-проектных умений будущих учителей музыки	129

Лю Кешуан. Критериальный аппарат и уровневые характеристики сформированности умений создания будущими учителями музыкального искусства музыкально-образной драматургии	142
Лун Цюянь. Художественно-исполнительское внимание будущих учителей музыки: теоретический аспект	150
Минь Шаовей. Диагностика уровней сформированности рефлексивных умений будущих учителей музыки	157
Хуа Вей. Критериальный аппарат диагностирования творческого потенциала будущих учителей музыки	167
Хуан Яцянь. Педагогические условия творческого самовыражения будущих учителей музыки в процессе исполнительско-инструментальной подготовки	176

РАЗДЕЛ IV. ТВОРЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИСКУССТВА

Ду Ханьфен. Профессиональные и психолого-педагогические требования к личности дирижера оркестра	187
Кудренко Д. А. Трансформация формы в портретной живописи как средство формирования художественно-графических компетентностей студентов художественных специальностей	195
Мусёл Марцин. Обновление знаний родителей в изменчивом мире средствами массовой информации	204
Пань Синюй. Проблема восприятия музыки в контексте формирования аудиальной культуры личности	212
Садовский О. В. Творчество – категория неостанавливающейся динамики в изобразительном искусстве	220
Ши Шучао. Теоретические основы формирования умений профессионально-исполнительской самореализации студентов-вокалистов на занятиях по Постановке голоса	229

CONTENTS

SECTION I. CHOREOGRAPHIC EDUCATION: NATIONAL AND INTERNATIONAL DIMENSIONS OF DEVELOPMENT

Androshchuk L. Choreographic restoration of Ukraine's image (from experience of work with creative student collective)	3
Bermudes D. Peculiarities of the future physical culture teachers' choreographic training.....	13
Kisiel M. Choreotherapy: polish experience, contexts and challenges	22
Kliuchko V. Development of continuous rhythmic education in Poland (end of the XX cen. – beginning of the XXI cen.)	30
Maksimenko A. Basic elements of folk-stage dance.....	41
Nikolai H., Zhou Qian. Theoretical bases for forming intercultural competence of students-choreographers	50
Povalii T. Non-formal choreographic education in the Republic of Poland.....	59

SECTION II. HISTORICAL RETROSPECTIVE OF ART EDUCATION

Mukmeneva R. D. V. Andrusenko's pedagogical-artistic activity in Slobozhanshchyna (1895-1965) (witnesses' memories)	70
Stepanova A. Historical and pedagogical aspects of wind-instrument education development.....	77
Tereshko I. Regional features of folklore choreographic traditions of historical Uman region.....	84
Tesleva Yu. Modernization of centers of postgraduate education of musical-pedagogical staff in the 60–90ies of the XX century	95

SECTION III. PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MUSICAL ART TEACHER

Wang Yue. Diagnostics and conditions for the future music teachers' methodological competence formation	106
Hrynchenko A. Criteria and indicators of evaluation of musical-performing self-control in the future music teachers	115
Ren Xin Yang. Formation of the future music teacher's creativity by means of triz-technologies	123
Li Jiaqi. The ascertaining diagnostics of the level of the future music teachers' artistic-project skills formation	129
Liu Keshuang. Criteria apparatus and level characteristics of formation of the skills of creation of musical-figurative dramaturgy by the future musical art teachers	142
Long Qiuyan. Artistic-performing attention of the future music teachers: the theoretical aspect.....	150
Min Shaway. Diagnostics of the levels of the future music teachers' reflexive skills formation	157

Hua Wei. Criteria apparatus for diagnosing the creative potential of the future music teachers.....	167
Huang Yatzyan. Pedagogical conditions of creative self-expression of the future music teachers in the process of performing-instrumental training	176

SECTION IV. PERSON'S CREATIVE DEVELOPMENT BY MEANS OF ART

Do Hanfeng. Professional and psycho-pedagogical requirements to the personality of the conductor of the orchestra.....	187
Kudrenko D. A. Transformation of the form in portrait painting as a means of formation of artistic graphic competency of art specialties students.....	195
Musiol Marcin. Updated knowledge of parents in a changing media world	204
Pan Siniuy. The problem of music perception in the context of the audial personality culture formation.	212
Sadovskyi O. Creativity is a category of foolproof dynamism in the visual arts	220
Shi Shuchao. Theoretical foundations of the skills of the professional-performing self-realization formation of students-vocalists at voice training classes	229

АВТОРИ НОМЕРУ

Андросук Людмила Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хореографії та художньої культури Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Бермудес Діана Валеріївна - викладач кафедри теорії і методики фізичної культури Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Ван Юе – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

Грінченко Алла Миколаївна - аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

Ду Ханьфен – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

Жень Сінь Ян – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

Kisiel Mirosław – dr hab., Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska)

Кісєль Мірослав – доктор хабілітований, професор кафедри початкової освіти й медійної педагогіки, відділ педагогіки й психології Сілезького університету в Катовицях (Польща)

Ключко Вероніка Валеріївна – аспірант кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Кудренко Дар'я Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету

Лі Цзяці – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

Лю Кешуан - аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

Лун Цюянь – магістр кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Максименко Анатолій Іванович – ст. викладач кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Marcin Musioł – dr, Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów, Wydział Pedagogiki i Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach (Polska)

Муцьол Марцин – др, викладач кафедри початкової освіти й медійної педагогіки, відділ педагогіки й психології Сілезького Університету в Катовицях (Польща)

Мінь Шаовей – аспірант кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (Китай)

Мукмєнєва Рената Ільдаровна – викладач по класу бандури Сумського вищого училища мистецтв та культури ім. Д.С. Бортнянського (Україна)

Ніколаї Галина Юрїївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Пань Сінюй – аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

Повалій Тетяна Леонідівна - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецької педагогіки та хореографії Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Садовський Олександр Васильович – Народний художник України, доцент кафедри образотворчого мистецтва, теорії, історії музики та художньої культури

Степанова Ганна Василівна – викладач кафедри музично-інструментальної підготовки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

Терешко Інна Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Теслева Юлія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціально-гуманітарної освіти КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

Хуа Вей – аспірант кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

Хуан Яцян – аспірант кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

Чжоу Цян – аспірант кафедри музично-інструментальної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

Ши Шучао – магістр кафедри хорового диригування, вокалу та методики музичного навчання Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Наукове видання

**АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ
МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ**
(Current issues of art education)

Збірник наукових праць

Випуск 1 (9)

Виходить двічі на рік

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 19537-9337 Р від 24.10.2012

Відповідальний за випуск *В. І. Шейко*
Комп'ютерна складання та верстання *І. А. Чистякова*

Підписано до друку 09.06.2017.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman. Папір офсетний.
Друк цифровий. Ум. друк. арк. 14,3. Ум. фарб.-відб. 14,3.
Обл.-вид. арк. 15,50. Вид. № 66.
Тираж 300 пр.

Видавець і виготовлювач:
ФОП Цьома С.П. 40002, Суми, Роменська, 100.
Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:
серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.